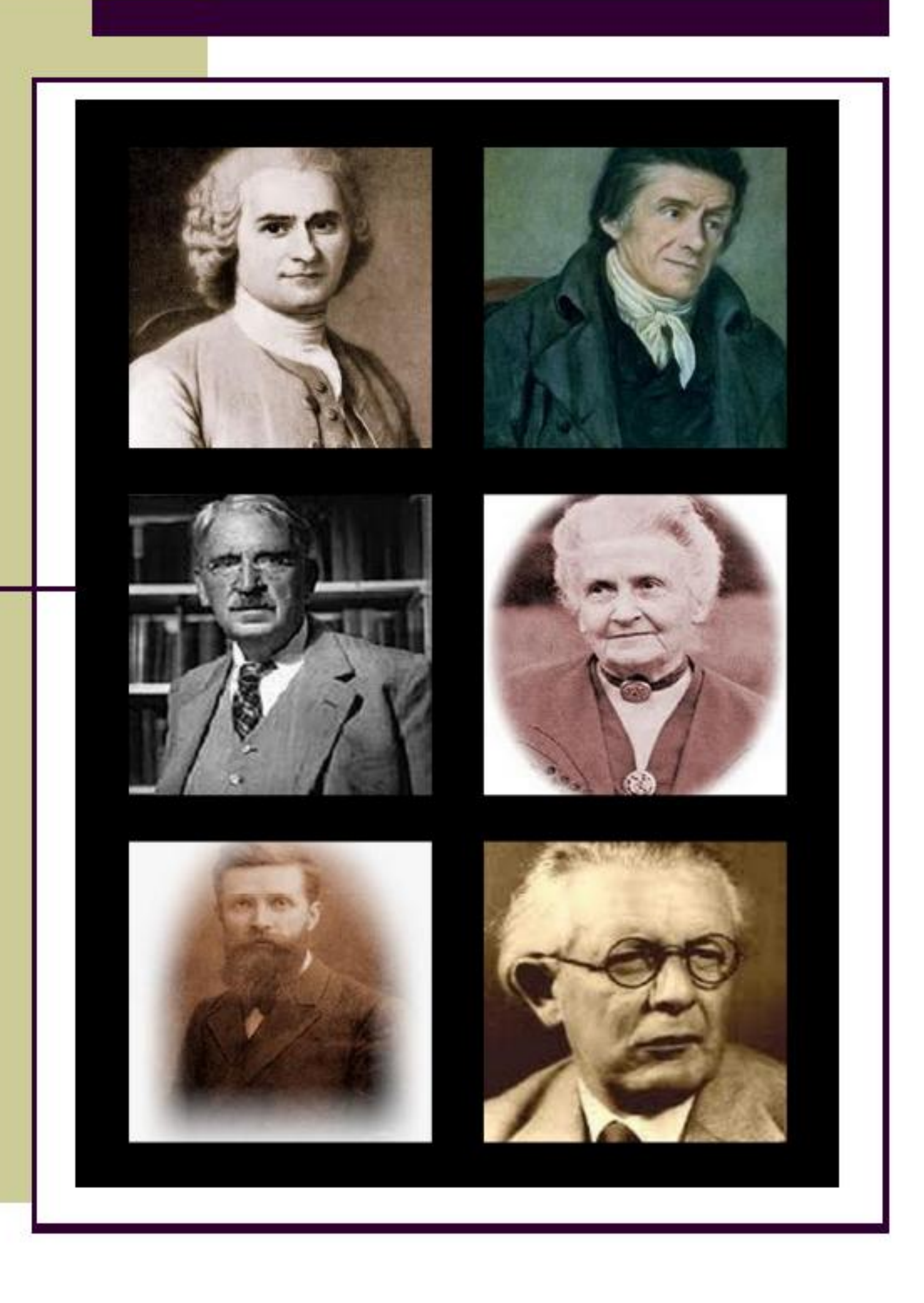
ANTOLOGÍA TEORÍA PEDAGÓGICA



ÍNDICE

TEORÍA PEDAGÓGICA, NECESIDADES E IMPACTO EN EL QUEHACER DOCENTE.

(Una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario)

Martín E. Suárez msuarez1805@hotmail.com

"La lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra" Freire, 1994.

Pretendo exponer didácticamente en este trabajo algunas reflexiones sobre la importancia de las teorías pedagógicas en el quehacer docente. Se abordará una revisión del concepto de teoría desde una perspectiva crítica, enfatizando el problema de la creación de las teorías en el campo pedagógico, escrutando algunos aspectos de su desarrollo - evolución y los criterios posibles de constitución de las teorías pedagógicas dentro del proceso crítico de reflexión de las prácticas de parte del docente, las funciones de las teorías pedagógicas y su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el currículo.

El distanciamiento entre la teoría y práctica, es objeto de grandes reflexiones en diferentes campos del saber, cuestión no ajena al campo pedagógico (Flórez, 1994; Kemmis, 1995; Porlán, 1994). Este alejamiento se explica entre otras razones por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La concepción racionalista de la teoría en las ciencias sociales, a decir de Carr,1995; 32 **"es una perspectiva unilateral...... que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción... más que el modo en que la acción y como las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra compresión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible"**

La manera de ver, interpretar, explicar y describir al mundo, dentro del marco teórico racionalista prefigura la actividad humana sobre el mismo. La teoría **–bajo este paradigma** - trastoca el sentido social de toda acción humana, fracasando en su intento de transformar la realidad social, debido a la intención totalizadora y manifiesta de describir y explicar la realidad y dominarla (Carr, W. 1995; 17). Esta interpretación, influyó sobre diversos campos y ámbitos de acción, especialmente el pedagógico, donde la separación entre teoría y práctica es más pronunciado, aun más a raíz del advenimiento de las Ciencias de la Educación en el siglo XIX Vivas (1997; 1) lo subraya cuando expresa que este problema ha estado presente en los educadores desde hace tiempo, enfatizando

las preocupaciones de Pestalozzi en su época sobre el tema, incluyendo las posturas de investigadores recientes.

El resultado de amplias investigaciones ha dado como resultado resaltar las críticas que recaen fundamentalmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la institución educativa en donde actúa. En esta dimensión se puede aplicar contraria y metafóricamente las palabras de Freire, 1994: "La lectura de la palabra **– Teoría**- antecede a la lectura del mundo **– práctica -",** expresión que pretende recrear la realidad donde las prácticas pedagógicas han sido antecedidas por teorías poco o nada contextualizadas socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados proceso formativos (Lacueva, 1997; Carr, 1995).

La consideración sobre el distanciamiento de la teoría y práctica pedagógica no puede ser develada sin revisar la interpretación conceptual de teoría. La teoría entendida desde la racionalidad positivista tiene sus consecuencias en el ámbito pedagógico **– orientando generalmente al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio cultural e histórico en el que participa como profesional –** (Carr, 1995). Se plantea el rescate de una definición crítica que enfrente el dilema teoría - práctica pedagógica desde el proceso de investigación del quehacer del docente, para lo cual se asume la definición expuesta por Carr (1995) quien afirma que:

" el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social" (p. 15)

Se entiende entonces que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo, iniciándose con el giro conceptual que realiza el teórico desde los constructos y proposiciones fundamentales sobre los que asienta la comprensión de curso usual de la vida cotidiana. La teoría entonces está, tocada por las concepciones e ideas del investigador y por las implicaciones socio – culturales del contexto histórico en donde actúa.

En el terreno de la Pedagogía, se entiende que la teoría es un conjunto de saberes, constructos y proposiciones que sirven al docente para la comprensión **– transformativa -** del proceso pedagógico. Esta acepción sobre teoría pedagógica no es

unívoca, al contrario, el énfasis de interpretación dado inicialmente a la misma, ha estado centrado simplemente en **describir, explicar y predecir** los fenómenos.

La explicación y predicción como funciones dominantes y unívocas obedecen a una concepción de la teoría **– racionalista-** como construcción mitificadora de la realidad, que se expresa bajo una manifestación ideológica y no como una manifestación pública de cambio y transformación social (De Sousa,1996). He aquí un primer punto de consideración crítica. ¿Cuál es la diferencia entre la comprensión del fenómeno y la explicación y predicción de la realidad como funciones de la teoría? La interrogante abre la discusión sobre el modelo de teoría y las funciones que de ella se derivan, de tal manera que se considera dada la complejidad de los procesos humanos y sociales que se suceden en la actualidad, que no se puede continuar con tal acepción de teoría, - **el pensamiento guía la acción**- , sino por el contrario la concepción de una teoría íntimamente ligada y construida **– reflexionada-** desde las propias prácticas (sociales - públicas) y viceversa.

Este planteamiento intenta ayudar a resolver la contradicción permanente entre teoría y práctica en el campo pedagógico, lo que se traduce en definir a los docentes como profesionales intelectuales, con unas competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. Se entiende entonces que la teoría debe ser una construcción humana de carácter social / pública, holística, crítica y ecológica, donde se integran y potencien tanto comprensión como descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica.

A todo esto, ¿Qué es lo pedagógico?. En la actualidad dado la exponencial ampliación de investigaciones y saberes sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, se considera que esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En este trabajo se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego Badillo, 1990: Flórez, 1994; Álvarez de Zayas, 1999), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno - profesor y la gestión escolar además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

Así, la pedagogía debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo, inclusive en la educación superior, donde el docente es un agente de la pedagogía, es decir, definido como un intelectual capaz de teorizar, dirigido por sus vivencias y el sentimiento profesional e intelectual que ejerce sobre el proceso educativo – formativo

que orienta. Los profesores dada su condición de pedagogos, pueden revitalizar su función social como - actores sujetos transformadores críticos - del proceso formativo.

Estos no deben convertirse en simple operarios de un conjunto de constructos y preposiciones sobre la práctica pedagógica que no es suya; los educadores como prácticos tienen un **conocimiento profundo de la realidad donde intervienen profesionalmente**, lo que no debe desconocer su capacidad de reflexión y teorización sobre la practica **- unidas dialécticamente-.** La construcción de teoría ha sido generalmente propia de los marcos académicos, y grupos de investigación institucional. Los maestros constructores de teoría han de apoyarse en las líneas fuerza de las teorías pedagógicas ya constituidas como tales, ya que estas representan marcos conceptuales y metodológicos para clarificar los esfuerzos teóricos de los docentes.

La ubicación del docente en la institución escolar, le da a su quehacer ciertas características derivadas de las condiciones concretas de trabajo, lo que le plantea incuestionables obligaciones, cortapisas, limitaciones y dilemas que son ineludibles. Es allí donde el docente tiene la posibilidad de reflexionar, producir y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar. Para Vasco, (1995 ;18) este saber.. **complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro enseña...** en procura de la formación integral de los estudiantes. Este saber se estructura desde las respuestas que se da el docente a cuestionamientos tales como: ¿Qué enseño?, ¿A quién enseño?, ¿Para qué enseño? y ¿Cómo enseño? con miras a definir un proceso formativo de calidad.

El saber pedagógico, es la principal fuente para la constitución de la teoría pedagógica, ya que al sistematizarse **- por reflexión sobre su práctica educativa –** ha de permitir la reconfiguración y transformación teórica del docente y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta Este saber ha estado presente constantemente en la historia en relación con los procesos formativos dirigidos por la enseñanza, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart entre otros. (Martínez,1987; 20) y enciende en el buen maestro la esperanza de cambiar su práctica y escapar al tedio de la cotidianidad, lo que supone pasión, poder de ensoñación y fe en al cambio educativo.

En conclusión, el saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dado lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica. Vasco, C (1996; 6) indica que **la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente**

del maestro sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace generalmente motivados por fracasos o problemas ... en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Por lo tanto una teoría pedagógica debe permitir en sentido retrospectivo interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y en sentido prospectivo, ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose estas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

La teoría pedagógica de naturaleza pública, se construye desde tres niveles de discusión: desde las experiencias educativas o formativas de avanzada que construye el docente con sus alumnos en el aula de clase, desde la institución educativa y con la sociedad misma, en ese vivir que es la educación. Ella requiere de la investigación histórica, ya que ésta permite al educador interpretar y clarificar los conceptos e ideas sobre la enseñanza, el currículo y la gestión educativa (objetos de la pedagogía). (Bedoya, 1998; Martínez, 1987). De igual forma requiere de un sistema filosófico que la encuadre desde los planos sociales, políticos, económicos, culturales y un sistema referencial conceptual de naturaleza epistemológica, psicológica, sociológica, axiológica, entre otros aspectos.

Dada la complejidad del proceso formativo y de los procesos, dimensiones, agentes, componentes y elementos que intervienen en él, liderados por el docente, la teoría pedagógica ***–realizada desde la reflexión crítica de sus prácticas***- ***o elaborada desde marcos académicos***, debe enmarcarse en función de los siguientes aspectos que según Flórez, (1999), se constituyen en criterios para su elegibilidad y/o validación pedagógica:

1. Definir el <u>concepto de ser humano</u> que se pretende formar, o meta esencial de formación humana.

2. Caracterizar el <u>proceso de formación del ser humano</u>, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.

3. Describir el <u>tipo de experiencias educativas</u> que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares

4. Describir las <u>regulaciones que permiten cualificar las interacciones</u> entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.

5. Describir y prescribir <u>métodos y técnicas de enseñanza</u> que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces. (p.33)

Estos aspectos deben comprenderse en función de: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿Quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?, interrogantes que solo el pedagogo puede responder de forma transdisciplinaria (Flórez,1999)

Vasco, 1996 argumenta que dicha teoría debe permitir la reflexión, explicación y sistematización de la práctica y del saber del docente, tratando de responderse a cuestionamientos últimos sobre el proceso formativo. La teoría es importante ya que permite comprender la complejidad del proceso formativo en el que esta inmerso, y sobre el cual tiene fundamentales responsabilidades.

Tal teoría tiene unos alcances más amplios que los explicitados por sus funciones (explicar, describir, interpretar, etc.), le proporcionan al profesor fundamentos que guían su práctica y permiten estructurar sistemáticamente la enseñanza en procura del desarrollo del currículo y la gestión educativa. Este debe convertirse en un saber crítico práctico reflexivo operacional del docente frente a sus tareas formativas: enseñar y concienciar, desarrollar la comunicación con sus alumnos, generar situaciones de aprendizaje, utilizar métodos, medios y recursos. De igual manera, la teoría le proporciona criterios conceptuales y de investigación pedagógica al docente para desarrollar aun más sus teorizaciones que ordenan y regulan sus prácticas formativas; permite, además, el reconocimiento de las significaciones que acontecen en el aula durante el proceso formativo.

De tal manera que la teoría se convierte en una producción de saber adquirida de la reflexión, ha de servir de marco para elaborar, promover y compartir experiencias significativas y relevantes sobre la enseñanza y el currículo. El docente, debe aprovechar como intelectual que es, la sinergia de la teoría pedagógica ante la entropía permanente de los procesos que orienta, para desarrollar creativa y científicamente el proceso de la enseñanza. Coll (1991) entiende a la enseñanza.... ***como una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de indagación teórica y práctica*** (p.59). Por lo tanto, desde la teoría pedagógica, la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo de investigación, que tiene por principal naturaleza ser una hipótesis permanente de cambio y transformación sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. La enseñanza debe encaminarse a ***facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo.*** (Flórez, 1994; 238). La misma debe guiar y dar sentido a la formación integral del estudiante.

Por otra parte, sin pedagogía no puede darse un verdadero desarrollo del currículo, ya que la teoría permite indicar el recorrido en torno a la formación. La formación se entiende como el proceso intelectivo mediante el cual la persona adquiere los fundamentos parar asumir su vida racionalmente y reconocer en sus semejantes ese derecho. El currículo es el proceso global de contenidos y experiencias culturales que forma a los alumnos en una institución educativa, debe ser confrontado permanente por el educador en función del contexto histórico social, las necesidades y características psicológicas, sociales, biológicas del estudiante y de la teoría pedagógica que enmarca, orienta y guía su acción. Por consiguiente, la teoría pedagógica permite revisar permanentemente los contenidos culturales que mejor se apliquen a la formación integral del sujeto humano que tiene a su cargo para desarrollarlos.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores sobre las funciones de la teoría pedagógica se evidencia la necesidad de un cambio de mentalidad del docente con respecto a la teoría. Las acciones de éste, vienen operando desde un esquema formativo tradicional o tecnológico que lo aleja de la realidad formativa que lleva a cabo, ocasionando el distanciamiento entre teoría y práctica. (Flórez, 1994; XXXVII) No es posible que las prácticas educativas en la actualidad sean simples ejercicios solo empíricos o románticos no sistematizados del educador, menos en plena sociedad de profundos desarrollos tecnológicos y científicos; por esta razón no se justifica que el docente no pueda comprender y explicar su accionar desde enfoques teóricos construidos desde la reflexión sobre su práctica o desde marcos académicos.

Por otra parte, toda teoría conforma un sistema mayor que le da identidad, entonces desde el enfoque propuesto con anterioridad, la teoría pedagógica constituye y configura a la pedagogía como disciplina en construcción persistente, la misma*....es la reflexión permanente, disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre el saber propio de los maestros*** (Vasco, 1996; 5). Su naturaleza reconstructiva, obedece a que la teoría pedagógica sufre permanentemente de transformaciones y cambios como consecuencia de la comprensión del proceso complejo y dinámico que significa la formación humana desde la enseñanza. La enseñanza puede convertirse, si es asumida como simple procedimiento instrumental en un obstáculo epistemológico para pensar y construir la pedagogía como una disciplina autónoma, dado el distanciamiento teoría – práctica. (Martínez, 1987; Flórez, 1994) Tal autonomía queda generalmente en entredicho ante las dificultades del docente al

confundir la teoría pedagógica con la didáctica o al asumirlas como un saber estático, lineal que solo sirve para entenderlo en si mismo.

Echeverry (1996; 3) confirma las apreciaciones anteriores al indicar que ***...la pedagogía se ha venido esforzando desde sus orígenes en explicar el mundo de la enseñanza, el aprender y la formación*** todas ellas configuradas desde la enseñanza, teniendo como meta final la formación del sujeto humano orientadas por el docente.... y es complementado por Gallego, (1990; 17) quien argumenta que **"*la pedagogía pretende el estudio de la formación del hombre en torno al desarrollo del pensamiento de alto nivel, de alta racionalidad y la construcción de saberes que le permitan aproximarse a la realidad*"**

La pedagogía por lo tanto es una disciplina socio humanística en construcción que estudia el proceso formativo institucional a partir de la reflexión de las relaciones que se suceden en el aula de clase, en relación directa con la escuela y la sociedad misma.

Referencias bibliográficas.

Bedoya, J. (1998). Pedagogía. ¿Enseñar a Pensar? Santa Fe de Bogotá: ECOE.
Carr, W. (1996). Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica Madrid: Morata.
Carr, W. y Kemis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
De Vicente, P. (2000). Desarrollo Profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: Universidad de Deusto.
Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.
Flórez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
Flórez, R. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
Gallego, R. (1990). Saber Pedagógico. Una Visión Alternativa. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
Kemmis, S. (1992). La unión entre Teoría y la Práctica En: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 209, (pp.56-60.).
Liston, D. y Zeichner, K. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. 2º ed. Madrid: Morata.
Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. *En Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. (pp.61-82). Bilbao: Ediciones Mensajero. ICE. Universidad de Deusto.
Montero, L. (2006) Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas…*Universitas Tarraconenses,* edición especial. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. 133-160.
Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
Shenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. 4º Edición. Madrid: Morata.
Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
Vasco, C. (1996). Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación. *Educación y Cultura,* 6, 4-12.
Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC.
Vasco, E. (1995). Maestros, Alumnos y Saberes. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
Villar, L. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp.1-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
Zabalza, M. (1993). [Prologo]. En S. de la Torre. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.
Zayas, C. (1999). La Escuela en la Vida. La Habana: Pueblo y Educación

Referencia del documento

Suárez, Martín Eduardo (2006). Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Nº. 43. En http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037615. Consultado el 16 de junio de 2008.

TEMA 1. PROPUESTAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN.

1.1 JUAN JACOBO ROUSSEAU Y EL NATURALISMO EDUCATIVO.

ENSAYO SOBRE JUAN JACOBO ROUSSEAU Y SU OBRA "EMILIO O DE LA EDUCACION".

DIEP HERRÁN MARÍA DEL CARMEN

Introducción

Cuando una obra perdura más allá de unas pocas décadas, necesariamente debe pensarse en que algún mérito debe tener. Pero, cuando dura siglos, forzosamente debe pensarse en que además del mérito debe buscarse su genialidad.

Ese es el caso del "Emilio". Su genialidad estriba en el descubrimiento de lo que podría ser tan obvio, como ahora nos parece a la sombra del tiempo, pero que en su tiempo era totalmente ignorado: el que el niño piense y actúe como niño, de tal forma que una educación pensada en términos de adulto necesariamente le resulte impropia e inaplicable.

Al igual que con obras tan grandiosas como las de Marx, Freud, etc., el mérito y la genialidad de Rousseau abrió un contexto o entorno operativos para la moderna pedagogía que antes resultaban insospechables. Lo sencillo, lo simple, lo que después aparece tan obvio e incontrovertible como la tierra esférica y girando en torno al sol, es lo que antes de Rousseau no se había captado. Pero no todo el mérito deriva de tal señalamiento, sino que, además, sentó las bases de la educación moderna en tal forma y con tal hondura que ya será muy difícil remontar en el futuro sus premisas mediante nuevos hallazgos.

En este trabajo se pretende, pues, describir la perspectiva general del pensamiento roussoniano a la luz del contenido total de dicha obra. No se trata, entonces, de una síntesis y, mucho menos, de una exégesis. Sólo se pretende destacar y subrayar sus tópicos fundamentales para valorar a plenitud sus premisas esenciales.

Ojalá que se haya logrado.

Ubicación histórica

Juan Jacobo Rousseau, nació en los inicios del siglo XVIII, siendo rey de Francia Luis XV. El espíritu del siglo XVIII, lo podemos sintetizar de la siguiente forma: Si a comienzos del siglo XVII se señaló netamente una tendencia hacia la disciplina, los principios del siglo XVIII estuvieron dominados por la emancipación del individuo. Poco era el respeto por la tradición. Las fuerzas conservadoras se debilitaban cada vez más. Perdía terreno la fe y, como en el siglo anterior, los librepensadores ganaban prestigio en los medios aristocráticos, como era el caso de la mansión del gran prior de Vendome y, lo que es más, del propio palacio del Regente.

El racionalismo aspiraba a destruir lo existente y a reconstruirlo por entero con sus solas fuerzas, servido por un vivo espíritu del proselitismo que en el extranjero llevaba a cabo una intensa propaganda. Este racionalismo audaz triunfaba ya en los círculos literarios. A partir de ese momento, los escritores dirigieron la opinión. La novela se orientó hacia el género costumbrista y procuró dar una imagen de la sociedad de su tiempo en la que no se disimulaban las debilidades ni los vicios del siglo.

En este siglo surgieron los grandes filósofos: Montesquieu, Vico, Wolff, Berkeley, Hume, Voltaire, Diderot, Kant, Beccaria, Lessing, entre otros. Dentro de las artes y las ciencias sobresalían muchos. Daniel Defoe escribía el Robinson Crusoe. Joan Sebastian Bach componía varias de sus grandes obras. Nació el gran pintor Goya. Haydn, Mozart y Paisiello compusieron sus obras en esta misma época. Dentro de la ciencia y la técnica destacaban los inventos y estudios de Wyatt. Linneo formulaba su clasificación de los tres reinos de la naturaleza. Bernoulli, la cinética de los gases. Huntsmann, la fusión del acero. Celsius inventaba el termómetro centígrado. Benjamín Franklin descubría el pararrayos. Lavoisier, la teoría de la combustión.

Entre los aspectos histórico-sociales más relevantes cabe citar el que en este siglo los ingleses ocuparan Gibraltar. Inglaterra se adueñó del Canadá, la antigua posesión francesa. Se realizó la guerra de Independencia de los Estados Unidos y se firmó su reconocimiento. Luego se creó su constitución y, a fines del siglo, se produjo la Revolución Francesa y sobrevino la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Esto último es de gran importancia pues acusa la influencia de la ideología tanto de Rousseau como de Voltaire.

Desde el punto de vista de la pedagogía del siglo XVIII, [i] se ve articulada, en sus idearios y métodos, al gran movimiento de la Época de las Luces: al iluminismo. Desde

fines del siglo XVII se operó en Europa un cambio de ideas y convicciones que transformó la vida. Al principio, tenían un carácter crítico y destructivo y se llevaron al campo de la política. Más tarde las impulsó un afán de reforma y se dirigió a todos los dominios de la cultura, a la ciencia y al arte, a la economía y a la **religión. El rasgo dominante de la nueva concepción del mundo y de la vida es el empleo de la razón como única pauta de juicio**. Nada que no pueda justificarse a la luz del intelecto, nada que no pueda ser iluminado por la inteligencia humana, puede tener derecho a existir.

Históricamente considerado, el iluminismo es la época en la que la humanidad de occidente, alcanzó su mayoría de edad, ya que trataba de extender el movimiento científico de los siglos XVI y XVII a una íntegra concepción del mundo y de convertir la conciencia de autonomía de la razón en principio supremo de toda conducta. Los supuestos para este desarrollo se formaron en el Renacimiento y la Reforma. En ellos se consumó la ruptura con la Edad Media, despertándose, a la par, el más enérgico sentimiento de independencia que jamás vio la historia

Así se explica que se haya cimentado el ideal de una cultura intelectual fundada en el progreso del conocimiento. De ahí sus tres grandes rasgos fundamentales: la orgullosa conciencia del espíritu de emancipación con respecto a toda esclavitud tradicional para poder tomar en sus propias manos el destino de la humanidad; la placentera confianza en un progreso ininterrumpido de libertad, dignidad y felicidad de los hombres y la idea de una ilimitada responsabilidad de esta obra de la autonomía pero, al mismo tiempo, un entusiasmo inquebrantable por someter todo lo histórico al examen crítico del intelecto, es decir, Estado y sociedad, economía y derecho, religión y enseñanza; y, al fin, la feliz creencia de una solidaridad en todos los intereses, de una hermandad de todos los hombres sobre el fundamento de esta cultura intelectual siempre creciente.

En cierta forma, representó el término de la especulación metafísica del siglo XVII. Después de casi una centuria de intensa y profunda actividad filosófica, se abrió una nueva laguna en la que las ideas se vulgarizaron para llegar a las masas. Una serie de escritores que se llaman a sí mismos filósofos, con tanta insistencia como impropiedad, exponen, glosan y generalizan, aunque superficializadas, las ideas de las grandes mentes del siglo XVII y hacen que, al cabo de unos años, llenen el ambiente y se conviertan en los supuestos sobre los que se supone estar en la verdad. Europa cambió de un modo rápido, revolucionario, y esta transformación de lo que se piensa determinará la radical mudanza de la historia llamada Revolución Francesa.

Desde 1680 hasta fines del siglo XVIII se opera en Francia un cambio total de ideas y convicciones: disciplina, jerarquía, autoridad y dogmas son substituidos por independencia, igualdad, religión natural e incluso anticristianismo.

El órgano adecuado para la vulgarización de la filosofía y la ciencia es la Enciclopedia. El primer representante de este movimiento fue Pierre Bayle, el cual negaba que la razón pueda comprender nada de los dogmas, por lo que contribuye al apartamiento de la religión. Pero mucho más importante tuvo la Enciclopedia o diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios editada por Diderot y D´Alambert. Sus colaboradores eran Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Turgot, Holbach y otros muchos. Con cierta habilidad se deslizaban en su obra las críticas a la Iglesia y a todas las convicciones vigentes.

Rousseau, justamente, fue quien vio el más grave daño de la época y el más triste desvío de la humanidad en el iluminismo puramente racional que pasa por alto y ahoga la voz del sentimiento natural, y por ende, se convierte en ateísmo y en moral egoísta. Cabe destacar que él fue calvinista, católico, nuevamente calvinista y deísta.

A partir de él, en materia de educación se comenzó a dividir dicha temática en dos vertientes: la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva. Es justamente a esta última en donde se incluye a Juan Jacobo Rousseau, pues es clasificado, además, como uno de sus precursores e iniciadores.

Datos biográficos

Juan Jacobo Rousseau, este “Filosofo contra los filósofos” como se le ha llamado, iba a trastornar ciertas ideas de su tiempo. No fue propiamente un educador, pero sus ideas pedagógicas han influido decisivamente sobre la educación moderna.

Nace en Ginebra, Suiza (1712-1778), dentro del seno de una familia calvinista. Su madre muere al nacer él; siendo entonces educado por su padre, aunque de una manera un tanto irregular. Fue saturado de lecturas: los clásicos de Grecia y Roma, historias, novelas, etc., que contribuyeron a formarle un tanto su carácter sentimental y su temperamento exaltado.

Debido a que su padre debía salir de Ginebra, quedó a los 10 años a cargo de sus tíos, quienes, a su vez, encomendaron su educación al pastor protestante, M. Lambercier, el cual le enseña algo de latín y otras materias. A su regreso a Ginebra trabajó primero con un notario, después con un grabador, del cual recibió maltratos. De esta vida difícil escapó a los 16 años y comenzó una vida de vagabundo por varios años. Conoció a

madame de Warrens, quien lo convirtió al catolicismo. Después de residir en Francia, Italia y Suiza, en 1741 se estableció en París. Vivió de sus lecciones de música, compuso obras teatrales y copiaba partituras para sostenerse. Por ese tiempo estableció relaciones con Diderot y Condillac.

Fue preceptor, pero fracasó en esa labor.

Habiendo concurrido con fortuna a un concurso abierto por la Academia de Dijon, en 1750 redactó su Discurso sobre las Ciencias y las Artes, con el cual se hizo famoso y, más adelante, en 1755, publicó el Discurso sobre la Desigualdad, en el que sostiene, con una lógica ardiente, que el hombre es bueno por naturaleza y ha sido corrompido por la civilización y el progreso de las ciencias y de las artes. En su Carta a D´Alambert sobre los espectáculos (1758) ataca violentamente al teatro por considerarlo causa de inmoralidad. Creyéndose víctima de las burlas de Voltaire y de los demás filósofos, que le motejaban de utópico, Rousseau publicó entonces sus tres obras fundamentales, en las que demuestra que su ideal no es incompatible con los usos del siglo. La primera fue Julia o la Nueva Eloísa (1761), novela epistolar que anuncia el Werther de Goethe, y en la que proclama cómo la pasión amorosa puede conciliarse con la virtud. Esta obra obtuvo un gran éxito y contribuyó no sólo a exaltar la sensibilidad del público sino, también, a hacer nacer en él la admiración por la naturaleza, el gusto por la vida sencilla y sincera alejada de la corrupción de las ciudades.

En El Contrato Social (1762), Rousseau fija los fundamentos políticos de una sociedad ideal, en la que cada parte se compromete a cumplir fielmente las decisiones de la voluntad general. Por último, la novela pedagógica Emilio o De la Educación (1762) justifica la educación, pero no basándola en la formación libresca e intelectual, sino sobre el respeto de las cualidades naturales que conducirán indefectiblemente al niño hacia lo verdadero y hacia el bien. El cuarto libro de Emilio contiene la Profesión de Fe del vicario saboyano, en la que Rousseau expone su creencia en un Ser Supremo, más sensible al corazón del hombre que a su razón. Pero esta parte de la obra se vio condenada por el Arzobispo de París, por su tendencia deísta, e igual le ocurrió con los calvinistas, por lo que tuvo que huir a Suiza (1762). Pasó después a Inglaterra, volviendo a su vida errante. El filósofo David Hume (1766) le dio asilo, pero terminó riñendo con él después de un año de convivencia.

De regreso a Francia, vivió primero en París y luego en Ermennonville, en la residencia del conde de Girardin, (1777) donde falleció el 3 de julio de 1778. Su obra autobiográfica Confesiones, no apareció sino hasta después de su muerte (1782-1789) y

constituye un relato sincero de su propia vida, de la cual no nos oculta las debilidades ni las caídas, pero de la que nos brinda también una ingenua apología. Su última obra, Reflexiones de un Paseante Solitario (1782) contiene acaso sus más bellas páginas, su amor por la naturaleza, en la que hallará un refugio contra la maldad de los hombres, tema que se expresa aquí con acentos verdaderamente conmovedores.

Rousseau había contraído matrimonio con su sirvienta, de la que tuvo cinco hijos, todos los cuales fueron enviados a un asilo. Su personalidad era de un carácter complejo y contradictorio.

El pensamiento de Rousseau tuvo profundas repercusiones en las generaciones ulteriores. Apasionado de la verdad, incluso hasta la intransigencia, y enemigo de la desigualdad social, su voz inició el camino hacia la conciencia revolucionaria; al mismo tiempo que, enamorado de los encantos de la naturaleza, su obra sirvió de pórtico al Romanticismo, siendo considerado uno de sus creadores mucho antes de que éste se desarrollase. Sobre todo, a él se debe el sentimiento del paisaje y de la naturaleza, lo cual es característico de los románticos. Rousseau murió años antes de la Revolución Francesa, pero podría decirse que con su libro El Contrato Social fue una de las personas que más contribuyó a ella y, en general, al pensamiento democrático hasta nuestros días. Por último, nadie más que él, ni nadie tanto como él, excepto Pestalozzi, ha inspirado con su libro Emilio, la tónica fundamental de la educación moderna.

Ideas pedagógicas

Considerada globalmente, la evolución pedagógica de los tiempos modernos, ofrece el aspecto de un alejamiento cada vez más acentuado, de los ideales y métodos de enseñanza de la Edad Media.

Se celebra a Rousseau como el profeta del romanticismo. El clamaba por una concepción originaria y natural de la vida. De la realización de su lema: “volvamos a la naturaleza” esperaba la rehabilitación del género humano. Pero la lucha contra el artificialismo de la vida y la educación sólo puede lograrse despertando en el hombre, desde niño, una manera de comprender y valorar la existencia conforme a la naturaleza.

Se habla, pues, de una pedagogía naturalista. Su concepción de la naturaleza se interpreta de diversos modos. Externamente, la naturaleza es lo opuesto a las convenciones sociales, tan desarrolladas en su época. Es lo contrario de lo artificioso y mecánico. En este sentido, Rousseau busca al hombre primitivo, natural, anterior a todo lo social. Lo primitivo y valioso es la naturaleza como equivalente a lo esencial del hombre,

lo que tiene un valor sustantivo y permanente. En este sentido, pues, hay que hablar del humanismo, más que del naturalismo de Rousseau. Esta naturaleza humana está regida por leyes generales, racionales, es decir, que están por encima de todas las circunstancias históricas y sociales.

En la base de la naturaleza humana se hallan dos sentimientos que, en cierto modo, se compensan: el amor propio y la compasión. La propia razón es un aspecto de la conciencia menos profunda que la vida emotiva. El papel de la razón es muy importante. La razón ilumina los impulsos naturales y hace posible, gracias al conocimiento, lo que debe querer y hacer el hombre, vale decir, la libertad, y, ésta, constituye el carácter específico de la humanidad, la dignidad por excelencia del género humano.

Lo primero que exige esta educación humana es la libertad, la independencia con respecto a los demás hombres. Una libertad bien reglada por la necesidad o por la fuerza de las circunstancias naturales que sustituyen al mandato y la obediencia sociales, artificiales. Esa libertad no es limitada.

La esencia e ideal de la educación conforme a la naturaleza es el desarrollo armónico del amor a sí mismo y del amor al prójimo; la vida en y por una libertad iluminada con la razón, que, al propio tiempo, provea al hombre de una verdadera felicidad.

El individuo que logra elevarse a esta altura realiza la verdadera idea de humanidad. Por ello la pedagogía tiene ante sí la tarea de instaurar al niño en este supremo propósito.

Tres son, en definitiva, los rasgos que caracterizan al hombre natural: a) amor propio (egoísmo) y amor al prójimo (altruismo); b) razón que, sin ser omnímoda, se articula a la vida del sentimiento, y c) libertad.

La libertad, empero, tiene a su vez un alto designio: proveer a la felicidad del hombre natural. La verdadera felicidad reside en la satisfacción de elevados goces y en la espontánea realización de la virtud. Extiende la ley de la necesidad a las cosas morales, enseña a perder lo que puede ser arrebatado y a abandonar todo cuanto la virtud ordena poner por encima de los acontecimientos.

La pedagogía tiene ante sí la tarea de instaurar en el niño este supremo propósito de la **libertad.**

Otro principio esencial de la pedagogía de Rousseau es el **de la actividad**, el aprender por la propia experiencia, en vez de hacerlo por la enseñanza de los demás. Siendo, por ello, uno de los precursores de la escuela activa moderna.

Ve claramente la diferencia entre la mente del niño y la del adulto. El niño era considerado un hombre pequeño, Rousseau dice: la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias. A esta etapa de la infancia le sigue la de la adolescencia, que tiene también caracteres propios y que igualmente hay que conocer y respetar.

Se considera como el representante típico del **individualismo** en la educación. Su alumno se educa solo con un preceptor, sus fines educativos no son individuales, sino también sociales, diferentes a los de la educación dada en su tiempo, en contra de la cual se manifestaba. Quiere, por ejemplo, que Emilio aprenda un oficio que sea útil para sí y también para los demás.

En cuanto a la educación religiosa, no debe ser confesional y debe realizarse, no es la infancia, sino en la edad de la razón, basándose en una concepción deísta. Rousseau afirma, más o menos explícitamente, que la pedagogía se funda, en primer lugar, en las leyes psicológicas.

Cuatro grandes principios psicológicos informan la doctrina pedagógica de Rousseau:

a) La naturaleza ha fijado las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando. Claparedé llama a este principio la “ley de la sucesión genética”.

b) El ejercicio de las funciones en una etapa de la vida afirma y prepara el advenimiento y eclosión de las funciones ulteriores. (Ley del ejercicio genético-funcional).

c) La acción natural es aquella que tiende a satisfacer el interés (o la necesidad) del momento. Con esta ley podría llamarse de la adaptación funcional. Rousseau ha comprendido admirablemente que la acción, incluso cuando da la impresión de ser desinteresada, viene a satisfacer una necesidad o un interés funcional.

d) Cada individuo difiere más o menos en relación de los caracteres físicos y psíquicos de los demás individuos.

La primera consecuencia de esta consideración psicológica reside en la necesidad de partir de la peculiar estructura del alma. Rousseau descubre propiamente la infancia, los derechos del niño.

Recomienda la necesidad de comprender al niño.

Nadie antes de Rousseau había acentuado con tal fuerza el valor intrínseco de la infancia, ni nada había derivado con mejor acierto las consecuencias pedagógicas de este

hecho. Desde Rousseau, la doctrina educativa impuso la exigencia de “partir del niño”, de ver en él, centro y fin de la educación; en otras palabras llegó al concepto de la educación paidocéntrica.

En la educación, el niño ha de permanecer en su naturaleza de niño. La educación, debe ser gradual. El educador debe esperar con alegre confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación. La naturaleza humana no es originariamente mala. Por ello, **la primera educación debe ser negativa;** no hay que enseñar los principios de la virtud o de la verdad, sino preservar el corazón del niño contra el error.

La educación del niño debe surgir libre y con desenvolvimiento de su ser, de sus propias aptitudes, de sus naturales tendencias.

El concepto riguroso de la educación negativa no excluye, de manera alguna, la prudente dirección del maestro. Para Rousseau, **la educación positiva** es la que tiende a formar prematuramente el espíritu del niño, y a instruirle en los deberes que corresponden al hombre. Y la **educación negativa**, es la que tiende a perfeccionar a los órganos, que son los instrumentos del conocimiento, antes de darle contenido alguno, y que procura preparar el camino a la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. Una educación negativa no supone un período de pereza.

La educación negativa asigna a cada etapa del desarrollo infantil su tarea y objetivo. Tal idea no es, ciertamente, originaria de Rousseau. La pedagogía clásica, particularmente en Aristóteles, la había patrocinado a modo de principio fundamental.

La educación del niño comienza desde su nacimiento y debe impedirse que adquiera hábitos de los cuales pudiera llegar a ser esclavo.

Rousseau establece varios períodos de aprendizaje:

A) Al principio se ocupa de lo que hiere sus sentimientos y aprovecha su disposición natural dejándole examinar y palpar los objetos.

B) Después, es el período de la infancia (de 2 a 12 años). En ella debe ser ganada cada vez más la conciencia de libertad. La educación negativa y la formación moral, mediante sus consecuencias naturales, van adquiriendo más acusados contornos. Lo importante es que el niño pueda juzgar y valorar las cosas que se le ofrecen.

C) El siguiente período, que comprende de los 12 a los 15 años, época en la que ya es un adolescente, posee la máxima plasticidad para el aprendizaje, el cual emanará del propio

niño, siendo los intereses naturales de la infancia los que determinen la enseñanza. Debe convertirse en Robinson: todos los oficios habrán de ser "reinventados" por él.

D) Por último, la educación de los 15 años hasta el matrimonio. En la cual se habla de mocedad, el individuo se eleva paulatinamente sobre la vida estrictamente sensitiva, recibe conceptos e ideas y se hace apto para juzgarlas. Comienzan a despertarse las pasiones y, como consecuencia, se iniciará la educación moral.

Donde mejor aprende el niño a conocer a los hombres es en la historia. El maestro enseñará realidades y sólo realidades.

Los grandes postulados de la teoría pedagógica de Rousseau son los siguientes:

a) Plantea con vigor el problema de la educación humana general.

b) Concibe la educación a manera de un proceso vital que dura la vida entera; un proceso que tiene su significado y valor en sí mismo y no solo con vistas a una vida futura.

c) Hace del niño el verdadero factor del proceso educativo. La pedagogía precedente se detuvo con cierto exclusivismo en la consideración de los fines de la educación subordinando la naturaleza del niño a tales fines. Objeto y guía de la educación es el sujeto que se educa, el educando.

d) Se afirma en la idea de la tolerancia religiosa y de convicción de creencias. Este principio lleva a la necesidad de una **escuela neutra o laica**, y es el camino para proteger la libertad del niño.

e) Descubre los principios psico-pedagógicos de una enseñanza activa y funcional, siendo los principios de la didáctica roussouniana los siguientes:

1) Enseñar por el interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial.
2) Educación activa o mejor dicho autoactiva.
3) Enseñanza intuitiva.
4) En el aprendizaje se deben relacionar las diversas representaciones que activamente surgen en su conciencia.

Hay mucho aún por decir acerca de Rousseau, pero tratando de resumir un poco sus ideas pedagógicas, señalaré lo siguiente:

- La educación constituye un desarrollo natural, que procede de dentro a afuera, en vez de ser una construcción de fuera hacia dentro como querían Locke y los sensorialistas.

- La educación comienza con la vida y en ella se debe proceder gradualmente acomodándola a las diversas etapas del desarrollo: infancia, adolescencia y juventud.
- La educación ha de enseñar a vivir, ha de ser activa y realizarse en un ambiente de libertad.
- Aunque lo decisivo es el desarrollo del individuo, éste ha de tener un espíritu social.
- La educación ha de atender tanto al aspecto físico, como al intelectual y moral, ya que, en ella, el sentimiento y la vida afectiva tienen que ocupar un lugar tan importante como la razón.

En suma, la educación debe ser integral, total y humana.

Puntos débiles de su ideología y teoría pedagógica:

- En cuanto a la educación de la mujer, la reduce a ser compañera del hombre y subordina todo a esto.
- Falta la idea de educación popular de las masas.
- Concepción optimista y excesiva de la acción de la naturaleza, del desenvolvimiento espontáneo sin la acción directa de la educación.
- Papel del educador como mero acompañante, limitado a un solo alumno.
- Ausencia de visión histórica.

Con todo y esto, Rousseau sigue siendo uno de los pedagogos más grandes de la historia. Ejerció su influencia en el aspecto político y social, cambiando las costumbres e instituciones. Su mayor acción pedagógica no fue directa, sino a través de pensadores y educadores de su época, como: Kant, Basedow, Pestalozzi, Schiller y Goethe.
Fue un “profeta”.

Análisis general de la obra

Emilio es el gran libro pedagógico de Juan Jacobo Rousseau. Considero que, dada la situación educativa que prevalecía en Europa, principalmente antes de este tratado, su elaboración y publicación llegó en el momento adecuado, trayendo como consecuencia una modificación en la perspectiva educativa, la cual tiene tal trascendencia que, incluso hasta nuestros días, su influencia en la educación se percibe.

Cabría recordar aquí cuál era justamente la educación clásica y tradicional imperante en la época de Rousseau para poder entender los alcances y virtudes de la obra citada.

La educación se proporcionaba principalmente a la Aristocracia y a la Burguesía. Los niños recién nacidos se dejaban en manos de la nodriza. Posteriormente, los niños varones sobre todo, pasaban al ayo, el cual los educaba, siendo este individuo un sirviente de rango superior. Luego ingresaban en los colegios. Cabe recordar la gran influencia religiosa en este aspecto, - solo por citar a la congregación Jesuita, que dirigía casi un millar de colegios y universidades -, siendo una educación formal y clasicista, en la que se daba una gran formación moral y de oratoria.

La obra del Emilio, si bien es, en gran medida, una reacción contra esta idea educativa clásica, es también una convergencia de ideas de otros pensadores humanistas de la época y un tanto anteriores a ellos. Su importancia radica, creo, en que condensa en un libro toda la teoría educativa y proporciona tanto planteamientos como consecuencias de lo mismo, es decir, no es una obra meramente narrativa o teórica, sino que, además, establece la reacción y respuesta que podrá tener un niño a la puesta en práctica de ellos. Este libro, por tanto, es un análisis de la educación de su tiempo y una crítica de la educación de la actualidad.

Considero que uno de los principales hallazgos de Rousseau es el descubrimiento del niño, es decir, la dimensionalidad del niño y la modificación del concepto que del mismo se tiene. El reconocimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución, y que, como tal, en cada etapa hay que tratarle y respetarle.

Además de este descubrimiento, reconoce el conjunto de estados sucesivos que progresivamente conducen al hombre, es decir, Rousseau supo ver que el desarrollo del niño pasa de edad en edad por estadios sucesivos.

Lo importante para Rousseau es descubrir la naturaleza del niño, y su libro, si bien se divide en cinco partes, no necesariamente tienen que coincidir con las etapas evolutivas del ser humano.

Justamente el primer párrafo de su obra nos demarca la importancia que tiene para él la Naturaleza como elemento fundamental: “Todo sale perfecto de las manos de la Naturaleza, en las del hombre todo degenera.” Y es justamente, la educación, la que sólo sirve para enseñar la falsedad. Pues, básicamente, la educación clásica atribuye al niño los conocimientos que no posee y se razona o discute con él sobre cosas que no está capacitado para comprender e incluso con razonamientos incomprensibles para él. Además, el adulto pretende que el niño preste atención a consideraciones para él indiferentes: el interés por el futuro, la felicidad de que disfrutará cuando sea mayor o la

estima social de que gozará al ser hombre. Nada de esto tiene significado para el niño y, como él no es capaz de previsión, no le queda otra alternativa que someterse al yugo sin estar seguro de que tantos sufrimientos vayan a tener alguna utilidad.

Rousseau establece claramente esto en el libro segundo: “La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional; ¡y pretenden educar a un niño por la razón! Esto es empezar por el fin, y querer que la obra sea el instrumento. Si los niños escuchasen la razón, no necesitarían que los educaran; pero con hablarles desde su edad más tierna una lengua que no entienden, los acostumbran a contentarse con palabras, a censurar todo cuanto les dicen, a tenerse por tan sabios como sus maestros a hacerse argumentadores y revoltosos”.

Por lo tanto, la razón es muy importante, ya que ilumina los impulsos naturales y hace posible, gracias al conocimiento, lo que debe querer y hacer el hombre, es decir, la libertad; y esta constituye el carácter específico de la humanidad, la dignidad por excelencia del género humano. Esta libertad provee de felicidad al hombre natural, y todo hombre feliz no es quien sólo satisface los apetitos del momento y pasajeros, pues estos traen consigo el dolor. La verdadera felicidad reside en la satisfacción de elevados goces y en la espontánea realización de la virtud.

Como se mencionó anteriormente, la obra Emilio esta compuesta por cinco libros. Para comodidad de su exposición, Rousseau imagina que Emilio será un huérfano, rico y noble, y que él, Juan Jacobo, habrá de ser su preceptor. Está de más decir que no se encuentra en esto motivo alguno de escándalo, ni de asombro, pero el hecho permite apreciar cómo la jerarquía de la cultura está enraizada en la jerarquía social. Estos cinco libros, en resumen, contienen lo siguiente:

En el Libro I, Rousseau afirma que a los hombres los endurece la educación, nacemos débiles y por ello necesitamos de fuerzas, de asistencia y de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se lo debemos a la educación.

La **educación de la Naturaleza** es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la **educación de los hombres** es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y, lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la **educación de las cosas**, es decir, que reconoce la educación de la naturaleza, de los hombres y de las cosas y por supuesto la primera es la más importante pues se da desde el nacimiento, solo necesita que no

intervenga el ser humano, para que se desarrolle libremente. La naturaleza no es otra cosa que el hábito, la educación no es otra cosa que un hábito.

La educación es un arte. Tenemos disposiciones primitivas que consisten en que nacemos sensibles y, desde que nacemos, excitan en nosotros diferentes impresiones los objetos que nos rodean; luego que tenemos conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen según nos gusten o desagraden; más tarde, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; finalmente, según el juicio que acerca de ella nos hagamos sobre la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón, nos formamos por dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia, pero tenidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que las alteren constituyen lo propio de la naturaleza.

Los padres deben enseñar a sus hijos a conservarse y, cuando sean grandes, a aguantar los embates de la mala fortuna, a arrastrar la opulencia y la miseria, es decir, que su adaptación a la naturaleza desde su origen les permitirá vivir en cualquier situación climática, económica, etc.

Destaca el que el niño tenga un ayo, el cual no debe ser vendible, es decir, no traficar con su profesión. Resulta interesante el que deba ser joven, pues esto permite obviamente el entender y conocer más fácilmente el sentir del niño.

La educación natural debe hacer al hombre apto para todas las condiciones humanas. Contrario a lo que postula la educación tradicional, debe honrar a sus padres, pero solo a su ayo debe obedecer. Añadiendo una como consecuencia de la otra: que no se priven una parte de la otra sin su consentimiento.

Cabe resaltar la importancia que da a la higiene, - más si se recuerda la situación que se vivía en aquella época -, indicando que la higiene es la única parte útil de la medicina y enfatiza la importancia de la templanza y el trabajo, los cuales aguzan el hambre en la primera y, en la segunda, impide los hartazgos.

Con el nacimiento se inicia la instrucción, y el único hábito que se debe elegir que tome el niño es el de no contraer ningún hábito.

La razón nos enseña por si sola a conocer lo bueno y lo malo; la conciencia, que hace que amemos lo uno y aborrezcamos lo otro, aunque, independientemente de la razón, no se puede desenvolver sin ella.

Destaca el que debamos evitar lo grave que es hacer hablar a los niños antes de tiempo, pues, obviamente puede haber una significación distinta en las primeras palabras que para nosotros hablan sin entendernos y sin que les entendamos. Esto significa un bloqueo de la comunicación.

En la parte final del Libro I se ocupa Rousseau de la educación del niño hasta los dos años. La vida familiar ha de darle la primera educación, física en su mayor parte. "La educación del niño comienza desde su nacimiento, y debe impedirse que adquiera hábitos de los cuales pudiera llegar a ser esclavo. Hay necesidad de colocarlo en estado de ser siempre dueño de sí mismo y de hacer en todas las cosas su voluntad". Casi a un mismo tiempo aprende el niño a hablar, a comer y andar.

A tal principio de libertad se asocia al de relación. "Al principio, el niño se ocupa de cuanto hiere sus sentidos, y conviene aprovechar esta disposición natural dejándole examinar y palpar los objetos porque, de esta suerte, adquiere los primeros materiales de sus conocimientos."

Rousseau estudia, **en el Libro II**, una nueva etapa en el niño y comienza cuando el niño empieza a andar y a hablar entrando en una nueva fase de desenvolvimiento. Es el período de la infancia (de 2 a 12 años). En ella debe ser ganada, cada vez más, la conciencia de libertad: la educación negativa y la formación moral mediante sus consecuencias naturales van adquiriendo más acusados contornos. No hay que llenar la mente infantil de conocimientos; lo más importante es que el niño pueda juzgar y valorar las cosas que se le ofrecen.

Destaca que el segundo escalón en la vida del niño sea cuando se acaba la infancia, pues no son sinónimos infante y niño. La primera está subordinada a la otra. Ante todo, Emilio debe aprender y necesita saber padecer.

Propiamente es en este segundo grado cuando empieza la vida individual: entonces se adquiere la conciencia de sí mismo; extiende la memoria el sentir de la identidad a todos los momentos de la existencia y se torna uno, de verdad, el propio y capaz de felicidad o desgracia.

La primera ley que nos viene de la naturaleza es la resignación. El hombre verdaderamente libre solo quiere lo que puede y hace lo que le conviene.

Ante todo como educadores debemos evitar el acostumbrarle a conseguirlo todo, porque crecen sin saber reprimir sus deseos y solo buscan o creen que es fácil satisfacer sus deseos. Esto, a la larga, obviamente les traerá una insatisfacción o impotencia a futuro si no logran satisfacerlos.

Ante todo las palabras que deben permanecer en el individuo son: fuerza, necesidad, importancia y precisión.

La razón es un compuesto de todas las demás facultades, es la que con más dificultad y lentitud se desenvuelve, pero, según Rousseau, es la principal, como ya lo destacamos en la parte inicial de este apartado.

Para tratar al alumno, se debe tener en cuenta su edad, poniéndolo en su lugar y reteniéndolo en él.

Rousseau destaca que no se debe dar una lección verbal al alumno, de hecho está en contra de ella, pues el debe permitir que la experiencia sea la maestra. Así mismo, afirma que la única pasión natural del hombre es el amor de sí mismo, o amor propio, el cual resulta útil y bueno, pues permitirá que realice sus deseos y los satisfaga.

No debe un maestro enseñar la virtud ni la verdad, sino preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo, a esto se le considera como **educación negativa**.

La razón y la memoria no se pueden desenvolver una sin la otra. Los niños no son capaces de juicio, pues no tienen verdadera memoria. Retienen sonidos, figuras, sensaciones, rara vez ideas, y más rara vez sus enlaces. Todo su saber se queda en la sensación y no llega al entendimiento: su misma memoria es poco más perfecta que las otras facultades, puesto que casi siempre es menester que vuelva a aprender, cuando son grandes, las cosas cuyas palabras aprendieron siendo niños.

El hombre tiene tres 3 especies de voz 1. La voz hablada o articulada. 2. La voz cantada o melodiosa. 3. La voz patética o acentuada, que es el idioma de las pasiones y que anima el canto y la palabra. Las tienen el niño y el hombre pero el niño no las sabe mezclar. Se le debe enseñar a que hable lisa y llanamente, con claridad, a que pronuncie con tersura y sin afectación, a que conozca y siga el acento gramatical, que alce la voz lo suficiente pero no más recio.

Cabe destacar que, conforme a la educación que recibe Emilio, cuando él se junte con otros niños de su edad, los aventajará y será superior y reconocerá tal superioridad, pues tiene la naturaleza a sus órdenes y esto dará como consecuencia el que los niños, sin darse cuenta, lo obedecerán y él mandará.

En el Libro III, Emilio es ya un adolescente, de 12 a los 15 años, que posee la máxima plasticidad para el aprendizaje. Pero éste emanará del propio niño, siendo los intereses naturales de la infancia los que determinarán la enseñanza. El imperativo categórico de Rousseau es el de las cosas reales: nada de libros. A lo sumo uno, el Robinson de Daniel Defoe, que fue convertido por Rousseau en libro de lectura para la

juventud. También en el orden práctico Emilio debe convertirse en Robinson: todos los oficios habrán de ser reinventados por él.

Nuestras pasiones son las que nos hacen débiles porque es menester emplear más fuerzas para contenerlas que las que nos concedió la Naturaleza. Tanto da disminuir los deseos, como aumentar las fuerzas.

El primer principio de la curiosidad es el deseo innato del bienestar y, la imposibilidad de satisfacer con plenitud este deseo, es causa de que sin cesar aspire a nuevos medios de contribuir a ello. Solo se desenvuelve en las pasiones y luces. Los sentidos son el espíritu en sus primeras operaciones.

El principio fundamental de toda buena educación es que no se trata de enseñarle al niño las ciencias, sino de inspirarle la afición a ellas y darle métodos para que las aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición.

Luego que llega a conocerse a sí propio lo bastante para entender en qué consiste su bienestar; luego que adquiere relaciones suficientes para conocer por ellas mismas lo que le conviene y lo que no, ya está en condiciones de conocer la diferencia que hay del trabajo a la diversión y de mirar que ésta es como un desahogo de aquél.

En este libro, Rousseau le da un gran valor como arte a la agricultura, la herrería y la carpintería, pues el hecho de que aprenda el mancebo a imprimir a sus faenas la mano del hombre le permitirá manejar el hacha y la sierra, a cuadrar una viga, a subir a un tejado, a poner un techo, a afianzar las maestras y las soleras.

Emilio solo tiene conocimientos naturales y meramente físicos. Conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero no las relaciones morales del hombre con el hombre. Pocas ideas sabe generalizar y pocas abstracciones puede lograr. De lo que hace más aprecio es de aquello que le es más útil. Obviamente el actuar conforme a su naturaleza descubrirá por sí mismo sus necesidades, desarrollará sus aptitudes y esto le permitirá valorar y apreciar lo que le es útil para las mismas.

El Libro IV ofrece la educación de los 15 años hasta el matrimonio. Es el período de la vida que Rousseau llama la mocedad. En esta edad, Emilio va elevándose paulatinamente sobre la vida estrictamente sensitiva, recibe conceptos e ideas y se hace apto para juzgar. Comienzan a despertar sus pasiones y, como consecuencia, se iniciará también la educación moral. Ahora aprende Emilio a conocerse a sí mismo, a los demás hombres y sus relaciones con ellos.

El aspecto moral se destaca al indicar que es menester que el niño deba saber que, para que se torne piadoso, reconozca que hay seres semejantes a él, que padecen

lo que ha padecido, que sienten los dolores que ha sentido, y otros más de los que debe tener idea que también puede sentir.

Establece tres máximas, a saber:

1. “No es propiedad del corazón humano ponerse en el lugar de los que son más felices que nosotros: pero sí en el de los que son más dignos de compasión.
2. Sólo se compadecen en otro aquellos males de que uno mismo no se reputa exento.
3. De que tanto compadecemos a un desdichado, cuanto creemos que él se reputa digno de compasión. Más limitado de lo que parece es el sentimiento físico de nuestros males; más por lo que verdaderamente somos dignos de lástima, es por la memoria que nos hace sentir su continuidad y por las imaginaciones que los extiende al tiempo venidero. Esto es una de las causas que nos endurecen con los males de los animales más que con los de los hombres. El pueblo es lo que compone el linaje humano. El hombre es el mismo en todas las condiciones. Se debe enseñar al alumno a que ame a todos los hombres; hasta a los que desestima; hacer que no se coloquen en clase alguna sino que en todas se hallen; hablar en su presencia con ternura del género humano. Hombre no deshonres al hombre”.

Para conocer al hombre es necesario verlos en sus obras, en el mundo los oímos hablar; muestran sus dichos y esconden sus acciones, pero éstas se hallan patentes en la historia, y los juzgamos por los hechos. Esto permite que el hombre reconozca a los otros hombres, los valora en tanto se conoce y valora a sí mismo. Esto mismo permite el que Emilio viva en el mundo, pues para ello es preciso que sepa tratar con los hombres, que conozca los instrumentos que en ellos influyen; es preciso que calcule la acción y reacción del interés particular en la sociedad civil, y que prevea con tanta exactitud los sucesos, que rara vez se engañe en sus empresas o, a lo menos, que tome siempre los mejores medios para llevarlas a cabo.

Reconoce que el instruir es un talento y que consiste en que el discípulo tome gusto a la instrucción.

Ante todo, las lecciones que se den a la juventud, para que de verdad tengan influencia y redunden en ellos, se deben reducir a ejemplos y no a razones; pues nada aprenden en los libros sino que por el contrario es mejor el enseñar a través de la experiencia.

Así mismo, no se debe abusar del saber, pues produce una incredulidad en el alumno. El descarrío de la juventud empieza por la opinión. Finalmente, así como anteriormente Rousseau reconoce que Robinson es el único libro que deberá leer Emilio,

en esta parte de su tratado indica que a los libros de los antiguos será a los que más gusto les tomará, porque están más cerca de la naturaleza y su ingenio es más a propósito para ellos.

Es en este libro donde, en el capítulo IV, titulado Profesión de Fe del Vicario Saboyano, establece algunas de sus concepciones religiosas, sobre todo las líneas fundamentales de la religión natural. Si la principal preocupación consiste en garantizar la convivencia en el marco de la voluntad general y del bien común, la religión tiene que traducir estas necesidades y fortalecerlas mediante una estrecha vinculación con la vida política. La religión natural califica de nociva para la vida social en la religión, por ejemplo, la divinidad de Cristo, los milagros o las profecías.

Rousseau distingue entre una religión de hombre y una de ciudadano. Esto hace aparecer a Rousseau como un moralista tradicional.

Finalmente, en **el Libro V**, se habla de la entrada de Emilio en el mundo. La importancia de los viajes en la formación, el noviazgo y el matrimonio con Sofía, la mujer destinada a Emilio. Con la introducción de este nuevo personaje en su novela pedagógica se ocupa Rousseau de la educación de la mujer.

La educación primera de los hombres depende del esmero de las mujeres, lo mismo que de ellas dependen sus costumbres, pasiones, gustos, deleites y felicidad. Esto se contradice un tanto con lo que señaló anteriormente en relación al ayo.

Limita los estudios propios de la mujer a la práctica, tocándole aplicar los principios hallados por el hombre y hacer las observaciones conducentes a sentar principios. Le compete la moral experimental y, a los hombres, reducirla a sistema.

Destaca su afirmación de que el pensar es un arte que se aprende como todos los demás y con mucha más dificultad.

En nuestra época, sobre todo, es de gran importancia - y considero que son la base de los últimos movimientos sociopolíticos en muchos países -, pues invoca la posibilidad de que si Emilio llega a componer libros, lo cual no es su objeto, estos serán ante todo para defender los derechos de la humanidad.

La libertad está en el pecho del hombre libre y a todas partes la lleva consigo. En ninguna forma de gobierno está la libertad. Aquí cabría recordar que, en su libro “El Contrato Social”, habla justamente de su ideología política, más que en esta obra.

Finalmente, rescata la necesidad del hombre, en toda su vida, de consejo y guía.

La educación femenina, sin género de duda, es una de las partes más débiles de la obra de Rousseau. La mujer pierde, en su doctrina, la importancia y sustantividad social

que sería su propio valor autónomo. "Toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles de grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de las mujeres de todos los tiempos..."

Hasta su matrimonio, Sofía no ha existido. No ha sabido nada, ni nada ha leído, "sino un Baremé y un Telémaco que por casualidad cayeron en sus manos". El manda y ella obedece: la primera virtud de la mujer es la dulzura. Si en su juventud ha frecuentado con libertad los festines, los juegos, los bailes y el teatro, no ha sido tanto para iniciarse en los vanos placeres del mundo bajo la tutela de una madre vigilante, cuanto para pertenecer más aún, una vez casada, a su hogar y a su esposo. La mujer no es nada sino al lado, abajo del marido y por él.

Obviamente los movimientos feministas de finales del siglo pasado, principios y mediados de éste serán los principales opositores a esta ideología.

Bibliografía

Alighiero Manacorda, Mario. Historia de la Educación 2. Siglo veintiuno editores. México 1992.
Fullat, Octavio. Filosofía de la Educación. Vicens – Vives. España 1988.
Gaarder Jostein. El mundo de Sofía. Patria/Siruela. México. 1997.
Gilbert, Roger. Ideas actuales en Pedagogía. Grijalbo, México 1977.
Hernández Hernández, Pedro. Psicología de la Educación. Trillas. México, 1991.
Larousse. Enciclopedia Metódica. Tomos 2, 3 y 4. Ediciones Larousse, 1982.
Larroyo. Historia General de la Pedagogía. Porrúa.
Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Fontamara. México, 1996.
Perés, Ramón. Historia Universal de la Literatura. Sopena, Barcelona 1978.
Reale, G. y Antiseri, Dario. Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. II Del humanismo a Kant. Herder. España 1992.
Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la Educación. Porrúa. México, 1993.

Referencia del documento

Diep, H. Ma. del C. (s/a). Ensayo sobre Juan Jacobo Rousseau y su obra "Emilio o de la educación". Universidad abierta. En http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/D/Diep%20Herran%20Maria-Ensayo%20so bre%20Juan%20Jacobo.htm. Consultado el 25 de junio de 2008.

Educación para la libertad y la democracia

El hombre ha nacido libre es la primera parte de la frase con que comienza el *Contrato social*, pero viene seguida de una segunda no menos significativa, *pero por doquier se halla encadenado*. He aquí la paradoja fundamental que Rousseau ha puesto de manifiesto en la condición humana: el hombre nace libre, pero la sociedad lo aprisiona. La historia de la civilización consiste así, de una parte, en un progreso innegable de las facultades y conocimientos humanos, como corresponde a la perfectibilidad, propia de lo humano; de otra, en una pérdida continua de la libertad e igualdad naturales, con la consiguiente degradación de la vida social y política. Desigualdad social creciente y pérdida progresiva de la libertad natural son dos aspectos del mismo proceso de civilización, que se caracteriza justamente por el subyugamiento y *alienación* de sus miembros. Importa retener que el concepto de alienación, imprescindible en cualquier filosofía de la libertad, lo introdujo Rousseau. El hombre nace libre, la libertad constituye su estado natural, pero el despliegue de nuestra civilización lo va encadenando, hasta convertirlo en esclavo de la opinión ajena, que en esto consiste justamente la alienación para Rousseau: dejar de ser uno mismo para convertirse en remedo de lo que quiere la opinión de los otros.

Tiene su gracia, además que bastante enjundia, que la primera vez que tropezamos con la educación en relación con la democracia, el supuesto que subyace en esta relación es que la democracia no es realizable por los humanos; tal vez sólo por ángeles. De ahí, la importancia crucial de la educación, como medio, en parte sustitutivo en parte complementario, de la democracia. Obsérvese que el pedagogo entra en acción allí donde ha fracasado la política. Porque la sociedad no es capaz de regenerarse, convirtiendo la libertad natural en moral, y tampoco hay vuelta al estado natural, tenemos que contar con la sociedad como si fuera una selva, en la que el grande se come al chico, y la *opinión* prevalece sobre la *verdad*. La necesidad de acoplar a los individuos a esta realidad, sin por esto disolverlos en ella, es el objetivo principal de la educación. La educación pretende, por un lado, que los individuos se contagien lo menos posible del ambiente social *hace falta mucho arte para impedir que el hombre social no sea totalmente artificial-; por otro, no renuncia a que la sociedad vaya mejorando poco a poco; si hay que intentar alguna reforma en las costumbres públicas, es preciso que empecemos por las costumbres domésticas y esto depende absolutamente de los padres* (Segundo prefacio a Julia).

Dos son, por tanto, los fines de la educación: *uno*, que podríamos llamar privado, que consiste en ayudar al educando a que permanezca fiel a su propia naturaleza, lo que supone un esfuerzo por naturalizar la convivencia social, al contribuir a que cada cual se haga a sí mismo, en comunicación abierta con los demás, pero con fidelidad a su propia "naturaleza". Este vivir en paz consigo mismo y con los demás, que constituye el fin de la educación, se traduce en lo que conviene llamar, con Rousseau, felicidad. Digámoslo sin tapujos: gozar, ser feliz, es el fin último de la educación.

Una *segunda* finalidad, que llamaremos pública, consiste en prepararse para ocupar consciente y responsablemente el puesto que nos corresponda en la sociedad y en el Estado, el fin individual de ser feliz y el público de cumplir con nuestros deberes de ciudadano en realidad se complementan, hasta el punto de que el ideal sería una educación, como la espartana, en que ambos fines se confundieran, pero, es uno que en nuestras sociedades privatizadas no tiene ya la menor posibilidad. El valedor de la democracia y de la enseñanza pública, consciente de los condicionamientos que impone el tipo de civilización que ha cuajado, escribe un tratado de la educación individualizada -el *Emilio*- en el que vincula la libertad negativa del dejar hacer y crecer con una positiva, consistente en llevar a cabo la vocación de cada uno, dentro de un orden político que se aproxime lo más posible al ideal democrático, regido por la *voluntad general*. La educación para la libertad tiene en la democracia el horizonte que le es preciso.

En la primera pedagogía que se plantea desde un horizonte democrático, hay que subrayar, *primero*, que la educación, al no partir de un modelo o paradigma externo al que hay que adaptar al individuo, supera cualquier forma de coacción. No es un proceso impuesto desde fuera para llevarnos a nuestro bien, sino que, por el contrario, consiste en la eliminación de los factores externos que impiden que cada uno llegue a ser el que realmente es. No se trata tanto de dirigir, encauzar, como de dejar crecer; no de imponer, sino de no impedir. No se trata ya de *conducir* ni mucho menos de *disciplinar* al educando, sino de controlar y, si es posible, de modificar al medio, para que no impida que cada uno llegue a ser el que es. Llegar a ser el que somos exige un amplio programa de reformas sociales.

Segundo, Rousseau destaca el conflicto básico entre la socialización hacernos según las pautas y las opiniones dominantes- que se revela como una forma de encadenamiento y degradación -el esclavo es aquél perfectamente encajado en la sociedad- y la educación, que consiste en conservar nuestra vocación propia, llegar a ser el que cada uno es. Educar es en cierto modo protegemos de la socialización, para no

impedir que lleguemos a ser el que realmente somos. Sólo el individuo que abre su libertad a los demás, es lo suficientemente crítico y responsable para la convivencia, no desde el egoísmo natural, sino desde su transformación en libertad moral, al asumir la perspectiva del otro. Educar consiste precisamente en salvar al individuo de las influencias perversas que provienen de la socialización, para abrirle a la comprensión y a la obediencia de la *voluntad general*.

Tercero, para que la educación supere a la socialización, importa también, no sólo diferenciar educación de instrucción, sino poner todo el énfasis en la primacía de la primera. De ahí que Rousseau, con natural escándalo, repudie el saber libresco y exija el conocimiento directo de las cosas. Rousseau es enemigo de toda instrucción retórica, es decir, basada en el discurso verbal -conocido es su desprecio por las palabras- interesado, no en que aprendamos los nombres de las cosas, sino en que podamos llegar a ellas, cuestionándolas. No se trata de enseñar los saberes sociales, clasificados y ordenados, sino de aprender a pensar por sí mismo: sólo el que piensa por sí mismo puede llegar a ser uno mismo. La enseñanza para la libertad, desde la libertad, supone una educación crítica, consigo mismo y con el mundo que le rodea, única forma de crear el tipo de ciudadano que necesita la democracia.

Referencia del documento

Sotelo, I. (1996). Educación para la libertad y la democracia. En http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_7.html. Consultado el 14 de agosto de 2010.

1.2 ENRIQUE PESTALOZZI Y EL HUMANISMO EDUCATIVO.

JOHAN HEINRICH PESTALOZZI

(1746-1827)

Michel Soëtard[1]

El nombre de Pestalozzi se cita muy a menudo, pero pocos lo leen y se sigue conociendo muy mal tanto su obra como su pensamiento: se suele aludir a la imagen serena del “gran corazón materno” o del “padre de los pobres”, mientras que Pestalozzi fue un pensador y ante todo un apasionado hombre de acción. Padre de la pedagogía moderna, inspiró directamente a Fröbel y Herbart, y su nombre está vinculado con todos los movimientos de reforma de la educación del siglo XIX. Pero es cierto, que su obra escrita no es de fácil acceso. Abundante, inacabada, escrita en todos los estilos y registros, constituye un desafío permanente al espíritu cartesiano.

Creo que para establecer la actualidad de Pestalozzi hoy día, deberemos esforzarnos por interpretar los momentos fundamentales de su existencia de hombre y pedagogo a la luz de las preocupaciones actuales. Encontraremos los sueños y las ilusiones que resaltaban en el momento del nacimiento del pensamiento educativo y que no dejaron de configurarlo hasta nuestros días. Pero hallaremos sobre todo a una persona que, después de que su sueño filantrópico se malograra en una primera experiencia, supo esforzarse para captar toda la dimensión histórica de la idea educativa, y arraigarla en una actitud pedagógica que se convirtió en la razón de ser de toda una existencia.

La experiencia fundadora: El Neuhof

En el comienzo todo se redujo a una experiencia que terminó catastróficamente. Pestalozzi adquirió en Argovia una propiedad llamada Neuhof y a comienzos de los años 1770 acogió a los niños pobres de la vecindad a los que hacía trabajar en el hilado y el tejido del algodón; el producto de su trabajo serviría para financiar su formación. Para esa época se trataba de una empresa educativa absolutamente original, basada en el trabajo administrado por los propios niños. Para Pestalozzi esa experiencia fue el último avatar de un importante sueño de juventud.

Pestalozzi comenzó por compartir las interrogaciones y agitaciones de los jóvenes activistas en búsqueda de un nuevo orden social. El joven Pestalozzi, rompiendo con el sistema educativo de su ciudad natal que, a pesar de ser considerado como uno de los

mejores de Europa estaba demasiado comprometido con un régimen político que reservaba los derechos esenciales a los habitantes de la ciudad y privaba completamente de los mismos a los del campo, prefirió frecuentar los círculos estudiantiles donde se debatían libremente los verdaderos problemas de la ciudad. Incluso atacó ocasionalmente a ciertas personalidades corruptas, como consecuencia de lo cual fue encarcelado por algunos días a fines de enero de 1767.

Se vinculó estrechamente con los medios pietistas de Zurich, cuyos miembros se esforzaban por vivir un cristianismo práctico, lejos de la "religión del verbo", de las imposiciones dogmáticas y de los compromisos políticos. Tuvo especialmente presentes las realizaciones de los anabaptistas y de los Hermanos Moravos que en diversas regiones y siguiendo las huellas dejadas en Halle por el prestigioso *Waisenhaus* de Francke, realizaban experiencias de formación vinculadas con el trabajo agrícola e industrial.

Pero será su compatriota Rousseau quien dio un impulso decisivo a Pestalozzi, que durante toda su vida tuvo el *Emilio* como libro de cabecera, y que un año antes de su muerte hablaba de su autor como el "centro de acción del antiguo y del nuevo mundo en materia de educación", el que "rompió... las cadenas del espíritu y devolvió al niño a sí mismo, y la educación al niño y a la naturaleza humana".

Por consiguiente, la empresa del Neuhof estuvo impulsada por el gran sueño de rehacer una humanidad autónoma, lejos de la civilización urbana y de las discusiones estériles de los jóvenes aristócratas. Pestalozzi se convirtió en un pobre entre los pobres y se ocupó de hacerles descubrir en su propia condición los instrumentos de su liberación, en este caso el salario industrial: en efecto, la propagación del hilado y el tejido del algodón en los campos procuraba a las familias campesinas un medio de subsistencia estable que nunca pudieron obtener de la agricultura. Pero era necesario que los interesados supiesen dominar la nueva fuente de beneficios y que, una vez roto el vínculo con la naturaleza nutricia, los hombres asumiesen toda la dimensión humana de esa emancipación. Así, el Neuhof se esforzó por lograr simultáneamente un doble objetivo: introducir a los niños en la racionalidad económica y, al mismo tiempo, contribuir a que cada uno de ellos desarrollara su personalidad autónoma dentro de una sociedad de libertad y responsabilidad.

La experiencia pedagógico-industrial pronto tropezó con dificultades insuperables y se declaró en quiebra en 1780. Esto suele atribuirse a causas externas, pero ello equivaldría a olvidar que Pestalozzi reivindicó siempre la responsabilidad de su fracaso

inicial, y conduciría sobre todo a no tener en cuenta un elemento decisivo para comprender su evolución ulterior que, hasta las *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (Investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano) de 1797, la elaboración del *Método* y el apogeo de Iverdon, puede interpretarse como un esfuerzo por superar las contradicciones que habían malogrado la experiencia del Neuhof. Además, en el curso de esta experiencia se plantearon la mayoría de los problemas que más tarde no dejarán de ser objeto de las preocupaciones de la educación llamada “nueva”, en sus componentes más notables, en particular los que se vincularán con el trabajo industrial.

Toda la empresa se basa en el trabajo social, concebido como el instrumento decisivo de desalineación del proceso educativo: al financiar su propia formación con el producto de su labor, los niños no deberán nada a nadie. Pestalozzi no tarda en comprobar, sin embargo, que en la realidad esta visión filantrópica del trabajo también debe tener en cuenta un medio socioeconómico que impone a la pequeña empresa tales exigencias de rentabilidad que éstas terminan por imponerse a los objetivos educativos de la misma. Cuando oye que los niños añoran la época en que corrían libremente por el campo, el maestro del Neuhof se ve obligado a revisar el concepto según el cual el trabajo es algo natural al hombre.

Apuesta por el interés de sus discípulos en una experiencia centrada en el bien de cada uno y en el de todos, pero pronto deberá admitir que el interés sigue siendo una realidad relativa y muy arraigada en el deseo egoísta de cada uno: así, no puede impedir que en cualquier momento los padres vengan a retirar al hijo que ha recobrado fuerzas, está vestido con ropa nueva y sobre todo, está en condiciones de aportar a la familia un salario que no tiene por qué ir a alimentar una bolsa ajena.

Pestalozzi se halla entonces en una posición institucional insostenible: el que sinceramente quiere dar a cada niño los instrumentos de su autonomía se ve obligado constantemente a someter a esos mismos niños a las exigencias de la rentabilidad, y su discurso filantrópico, que mueve todos los resortes de la moral y la religión, finalmente se percibe como un insoportable chantaje en aras de la productividad. Es así como el más generoso de los hombres, que invirtió en la experiencia toda su fortuna, es acusado por los primeros interesados de buscar ante todo en el asunto... su propio interés. En el fondo, según la fórmula que utiliza en el Diario de 1774 sobre la educación de su hijo Jakob, Pestalozzi querría “unir lo que Rousseau ha separado”: la libertad y la obligación, el deseo natural y la ley que todos quieren para todos. Pero el propio Rousseau había señalado

que esa coexistencia ideal se quebrantaría inevitablemente al primer intento de realización. Pestalozzi también comprueba en su fracaso la paradoja expuesta en el Libro I del *Emilio*: que no pueden unirse en un mismo proyecto de educación del hombre (libre) y la del ciudadano (utilizable). Por lo menos, de todos los discípulos más o menos fieles de Rousseau, Pestalozzi tuvo el mérito de haber intentado realizar el *Emilio* en toda su fuerza paradójica, y de ese modo estuvo en condiciones de superar, llegado el momento, las fecundas contradicciones de la obra de Rousseau.

Pestalozzi debió resignarse entonces a ser el testigo impotente del fracaso de su experiencia debido a múltiples manifestaciones de egoísmo. Pero lejos de renunciar a su proyecto fundamental y de someterse pacíficamente al conformismo social, emprenderá un esfuerzo notable para arraigar, a despecho de todos, la voluntad de autonomía en esa realidad social que lo había rechazado en un primer momento. Esta reflexión le hará apreciar con mayor claridad aún la medida del acto educativo, de la educación como acción en el centro de una sociedad que no está segura de cuáles son sus fines.

El educador en tanto que educador

Los analistas de la obra de Pestalozzi no se han interesado mucho por el período que separa el fracaso de Neuhof (1780) de la nueva experiencia de Stans (1799). Sin embargo, ese período se caracteriza por una mutación decisiva de su universo intelectual y de su acción que hará nacer, de las ruinas de su primera experiencia, un nuevo tipo de hombre que se definirá como tal: el educador.

Esta reflexión no cesa de arraigarse en la experiencia de su protagonista. Bien es cierto que la aventura del Neuhof lo desacreditó durante mucho tiempo ante los educadores serios, pero la escuela que crea en su novela de los años 1780, *Léonard et Gertrude*, y luego en la versión modificada de 1790-1792, se asemeja cada vez a una especie de experiencia simulada; experiencia también del destino dramático de su hijo Jakob, a quien había querido convertir, en el Neuhof, en una caracterización histórica del *Emilio* y que, habiéndose alejado de su padre después del fracaso del instituto, retorna un día de 1787 quebrantado por las crisis nerviosas y víctima de la paradoja de Rousseau; así como experiencia de la gran conmoción social de1789, réplica macrocósmica de lo que Pestalozzi había querido hacer en el Neuhof; su consagración en agosto de 1792 como ciudadano honorario de la Revolución Francesa; la imposibilidad de hacer oír su voz de pedagogo; su decepción ante la manifestación de los egoísmos democráticos... a través de todos estos acontecimientos Pestalozzi llega a un intenso período de

clarificación que alcanza su apogeo en el texto teórico primordial de 1797: *Investigaciones.*

No resulta fácil resumir en unas pocas líneas esa efervescencia del pensamiento. Felizmente disponemos de una carta fechada el 1 de octubre de 1793 que Pestalozzi dirige a su confidente de esa época, Nicolovius, y donde, a la luz de los acontecimientos pasados y presentes, resume la evolución que está viviendo. De este modo revela que en lo más profundo de sí mismo, su reflexión y su acción se encontraban bajo el influjo de dos fuerzas contrarias: Según dice, al comienzo fue víctima inconsciente de un “sueño de educación” que se nutría de “desaciertos económicos”, que se explicaban en definitiva en un profundo “error” sobre la naturaleza del hombre. Ese es el significado de lo que ocurrió en el Neuhof: una ingenua confianza en el milagro de la industria y, asimismo, en la capacidad del hombre para dominarla espontáneamente; una creencia profunda en una libertad natural de los hijos de Dios y en la virtud de una educación que se limitaría a acompañar el movimiento de la naturaleza.

Es interesante la manera como relaciona ese primer error con el segundo que lo absorbió totalmente durante el periodo siguiente. En adelante, con la voluntad apasionada de llegar a conocer esa realidad humana que se había impuesto a su gran idea, se dedicará a la pedagogía científica: prueba de ello son esas escenas de observaciones cotidianas y esa aritmética de los comportamientos con que aconseja y dirige los trabajos prácticos del preceptor Petersen; también lo prueba la actitud del maestro Gluphi que, de una versión a la otra de la novela, se muestra cada vez más preocupado por conocer a los hombres tal como son y, como laico positivista, remite al pastor sus sueños de humanidad.

A estas dos concepciones del hombre se vinculan otros tantos proyectos educativos, precisamente los dos proyectos que Pestalozzi había tratado de combinar en vano en el Neuhof: la realización de la “dignidad interior más pura del hombre” por una parte y “su buena formación para las necesidades esenciales de su vida terrestre” por la otra.

La novedad de la reflexión de Pestalozzi en los años 1790 radica en el hecho de que percibió que esos dos objetivos, en realidad, se arraigan en una misma ilusión: se pretende poder definir *a priori*, como si fuera posible situarse desde el punto de vista de Dios, las “necesidades esenciales” del hombre en este mundo, y los criterios de su “dignidad interior” en el otro. A un nivel más profundo, se pretende enmarcar en su dimensión superior como en su expresión exterior la libertad del hombre, cuando el

desarrollo autónomo de la libertad constituye precisamente la mejor oportunidad que se puede presentar a la educación.

En efecto, si ésta debe conformarse con realizar un tipo humano definido fuera de sí misma, la educación sólo puede tener un significado accesorio. Pestalozzi se niega a que funcione como un mero instrumento de modelado al servicio de un mundo dado, ya sea real o ideal: habrá de ser una forma de acción que permite a cada uno hacerse a sí mismo, partiendo de lo que es y en el sentido de lo que quiere ser, “una obra de sí mismo”.

La educación cobra así su sentido en el proyecto de autonomía. Pero Pestalozzi se apresura en hacer hincapié en que el contenido profundo de esta palabra, tan estimada por el idealismo alemán, no se agote en un nuevo concepto humanista en el nombre del cual se continuaría, en la práctica, escarneciendo la dignidad humana. Para el autor de las *Investigaciones*, la autonomía sólo es real en la medida en que no cesa de *hacerse* entre las manos de los interesados.

Del sentido así enunciado en las *Investigaciones*, se desprenden algunas consecuencias esenciales para la reflexión y la acción de Pestalozzi: Tanto la política como la religión, comprometidas en un conflicto sin salida entre la defensa de la dignidad del individuo y su necesaria mutilación social, sólo podrán superar su conflicto mutuo en la obra de educación. En efecto, en la medida en que la legislación se practique como una educación, el estadista sabrá a la vez evitar las conflagraciones sociales, cada vez más amenazadoras a medida que se agravan los intereses, y crear una voluntad general indispensable lo más cercana posible de la voluntad de cada uno.

Por su parte, la religión, abandonando de una vez por todas su pretensión de dominar al mismo tiempo la carne y el espíritu, podrá recobrar su papel de “sal de la tierra”, pero de una tierra donde, como lo escribe en la carta a Nicolovius, “el oro y las piedras y la arena y las perlas tienen su valor independientemente de esa sal”. La actitud del educador reduce de este modo el conflicto de la política y de la religión, situando cada una en su ámbito propio.

Pestalozzi logra así también comprender su error del Neuhof. Al querer jugar simultáneamente el juego de la racionalidad económica y el del desarrollo pleno del individuo, se había colocado con toda inconsciencia en el centro del torbellino que estaba dislocando la sociedad de entonces. Pestalozzi ya no será ni el duro empresario ni el buen padre del pueblo sino un educador, situándose a distancia a la vez de las exigencias sociales como del deseo de los interesados y obrará para lograr el acercamiento de los

dos polos en el sentido de constituir en cada uno de ellos la libertad autónoma, una libertad comprometida a la vez con el mundo social gracias a la adquisición del oficio, y esforzándose por encontrar en esa realización el desarrollo pleno de sí mismo. La acción educativa permite de este modo superar la paradoja de Rousseau que establecía la imposibilidad de formar al mismo tiempo al hombre y al ciudadano.

Pestalozzi sienta así las bases de un lugar privilegiado que, entre la familia, siempre más o menos enzarzada en sus intereses privados, y la sociedad civil, cada vez más acuciada por las exigencias inhumanas de la racionalidad económica, debería no sólo fomentar en el niño el pasaje de un universo al otro, sino también contribuir a la constitución de esa libertad autónoma que no puede estar garantizada ni exclusivamente por la naturaleza ni exclusivamente por el derecho. Ese lugar es la escuela. Lo ideal sería por supuesto que los padres se volviesen educadores en iguales condiciones que los artesanos del bien común; pero siendo lo que es la evolución de la célula familiar, la escuela como lugar de educación deberá desempeñar una función cada vez más importante en la sociedad civilizada.

Esa tarea, la escuela sólo la cumplirá realmente si acepta hacer una labor de pedagogía. Esta palabra cobra ya su pleno sentido en los escritos de Pestalozzi. Se tratará, en efecto, de aplicar una práctica específica que no se conforme con transmitir a las jóvenes generaciones las experiencias de la civilización sino que se organice de tal manera que los interesados puedan construir su libertad autónoma. Ni simple prolongación del orden familiar, ni simple lugar de reproducción del orden social, la escuela deberá manifestar su orden propio a través de la obra pedagógica: tal será todo el sentido del Método.

Pero la consecuencia más importante de la reflexión que llega a su punto culminante en las *Investigaciones* de 1797 (una consecuencia que, en realidad, Pestalozzi no expone pero que se halla subyacente en toda su obra futura) es el hecho de que el pedagogo se coloca desde ese momento en una posición tal que puede comprender al niño en su realidad en devenir. En Neuhof había utilizado más bien al niño para la realización de un sueño de adulto, el de la alianza entre una perfecta inserción social y la salvaguardia de la inocencia natural. En lo sucesivo, al reconocerlo en su aptitud para “hacerse una obra de sí mismo”, Pestalozzi se acerca a la naturaleza infantil en lo que tiene de específico, a saber: su poder de constituirse de manera autónoma. Más aún, es la humanidad adulta supuestamente constituida, la que está llamada a regenerarse a través del niño y por la manera en que, favoreciendo mediante la educación el desarrollo

de su libertad autónoma, se liberará por sí misma de sus inercias y tareas sociales. Educación, juventud eternamente necesarias para la humanidad: “La naturaleza ha cumplido su obra: ahora te corresponde a ti realizar la tuya.”.

El “método” y su espíritu

Las *Investigaciones* de 1797 son una llamada a la acción. Y gracias a los trastornos políticos que se producen en Suiza en 1798, “el educador del pueblo” vuelve a tener el viento en popa.

Primero está la experiencia de Stans, iniciada en enero de 1799 y que termina bruscamente a causa de la guerra, después de algunos meses de existencia. Luego Pestalozzi se instala en Burgdorf (Berthoud): el nuevo instituto no resiste a la caída de la República Helvética en 1803. Por último el pedagogo es llamado a Yverdón, donde el 1 de enero de 1805 inaugura en el castillo un establecimiento que rápidamente cobra amplitud y adquiere fama en toda Europa: desde todas partes se acude a observar el fenómeno pedagógico y los maestros se suceden por oleadas (los prusianos, los franceses, los ingleses) a fin de iniciarse en el método Pestalozzi.

El “método” es sin lugar a dudas el proyecto pedagógico portador de toda la obra de Pestalozzi en sus tres institutos. En la práctica se inició en Stans pero sus grandes lineamientos se establecerán en la obra de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrude a sus hijos], aunque sus diversos componentes seguirán siendo elaborados durante las experiencias de Burgdorfy de Iverdon.

Se suele plantear la cuestión de la originalidad del “método Pestalozzi” (la expresión es de Herbart). Si se alude con ello a materiales y técnicas, corremos el riesgo de decepcionarnos: el visitante del castillo de Iverdon buscará en vano esos “trucos pedagógicos” que podrían aplicar en su práctica. En cuanto a técnicas pedagógicas se refiere, podría decirse que Pestalozzi no inventó nada, ni siquiera la pizarra, y que tomó lo que quería en todas partes: en efecto, hay que recordar que su experiencia no se desarrolló en un desierto pedagógico sino que se inscribió en un vasto movimiento de renovación de la enseñanza que llegó hasta el más humilde pastor de aldea. Además, el propio Pestalozzi admitió haberse equivocado completamente al elaborar ciertas técnicas, en particular para el aprendizaje del idioma, y no vaciló en modificar profundamente los instrumentos en ciertas etapas de su evolución. Para decirlo en pocas palabras, no hay que buscar la originalidad del método en sus aspectos materiales.

Y sin embargo hay una originalidad históricamente verificada, y que reside en el hecho de que prácticamente todos los pedagogos prácticos de los siglos XIX y XX considerarán esa obra como si fuera una fuente, y no dejarán de referirse a ella por encima de sus dificultades y fracasos.

Se puede decir que la originalidad del método elaborado por Pestalozzi reside fundamentalmente en su espíritu. Su mérito es, en efecto, el siguiente: mientras casi todos sus discípulos, declarados o no, permitieron sistemáticamente que su intención desapareciese en la materialidad de un saber, de una técnica, de una concepción apriorística del hombre, y lucharon sistemáticamente para que no se confundiese lo que ellos querían con lo que habían realizado, Pestalozzi comprendió que **el método** y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que éste produjese “algo” que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la **libertad autónoma**.

El método es un instrumento sin lugar a dudas necesario. Importa observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa, dar eficacia a la capacidad de acción del niño... aspectos todos que Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuarán elaborando y perfeccionando técnicamente. Se trata de escrutar infatigablemente el mecanismo de la naturaleza humana en sus diferentes manifestaciones: sin el conocimiento, es imposible ejercer poder alguno sobre esa naturaleza.

Pero sería un error considerar que el conocimiento es en sí mismo liberador porque como medio es necesario pero no suficiente. El método, con todo su contenido de conocimientos positivos sobre el niño, pude contribuir en igual medida a sojuzgarlo que a liberarlo. Para que el movimiento se oriente en la segunda dirección, es menester desarrollar una acción específica que movilice los instrumentos del método de manera tal que sean efectivamente generadores de **libertad autónoma**. **Ahí comienza en realidad el trabajo pedagógico; y es ahí donde interviene, más allá de la letra, el espíritu del método**, un espíritu que utiliza las técnicas solamente para que produzcan lo opuesto de un resultado técnico:

> “Examinado todo -dirá Pestalozzi en 1826-, retened lo que esté bien, y si en vosotros mismos ha madurado algo mejor, añadidlo con verdad y amor a lo que trato de daros con verdad y amor en estas páginas.”

Lo esencial se juega por lo tanto en una práctica que a su vez remite a una actitud, y en la imposibilidad de elaborar la teoría de esa actitud sin correr el riesgo de destruir la misión del proceso metodológico, es decir lo que éste debe hacer surgir y sostener en su desarrollo.

Pestalozzi añade que hay un límite más allá del cual el proceso metodológico debe invertirse completamente para dejar la iniciativa a la libertad autónoma: "Quien quiera que se apropie del método, sea un niño, un joven, un hombre o una mujer, llegará siempre en sus ejercicios a un punto que solicitará particularmente su individualidad: al captarlo y desarrollarlo, esa persona desplegará sin duda alguna en sí misma fuerzas y medios que le permitirán superar en gran medida la necesidad de ayuda y apoyo en su formación que en esta etapa sigue siendo indispensable para otros, y se hallará en una situación que, de manera segura y autónoma, le permitirá recorrer y llegar término del camino restante de su formación. De no ser así, mi casa no se mantendría en pie, mi empresa había fracasado.".

Sin embargo, si hubiera que explicar a los que practican la pedagogía cómo se aplicaba ese espíritu del método en los institutos de Pestalozzi, se podría estudiar de qué manera se articulan, en el meollo del proceso, tres elementos: el corazón, la cabeza y la mano (*Herz, Kopf, Hand*). No se trata de tres "partes" del hombre, ni siquiera de tres "facultades", sino de tres puntos de vista sobre una misma y única humanidad en acción de autonomía. Para Pestalozzi, la cabeza representa el poder que tiene el hombre, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y sus impresiones confusas, y de elaborar conceptos e ideas. Pero como individuo situado, el hombre sigue estando completamente sumergido en un mundo que, a través de la experiencia, no cesa de requerir su sensibilidad y lo vincula con sus semejantes en la lucha emprendida para dominar la naturaleza por medio del trabajo: esa es la dimensión del corazón. El hombre, provocado de este modo por lo que es y requerido por lo que debe ser, no tiene otra solución en ese conflicto siempre abierto y plenamente asumido, que hacer una obra consigo mismo: esa es la dimensión de la mano.

Estos tres elementos concurren así en la producción de la fuerza autónoma en cada uno de los interesados: la parte razonable garantiza la universalidad de la naturaleza humana, la parte sensible garantiza su particularidad radical, mientras que la contradicción entre ambas libera a su vez el poder esencialmente humano de llevar a cabo una acción que constituya la personalidad autónoma. Cabe señalar también que este proceso se desarrolla integralmente dentro del marco de la sociedad, en la medida

en que ésta modela la razón humana y es objeto de la insatisfacción esencial de los interesados.

El maestro, y mucho antes el padre y la madre si actúan como educadores, ocupan una posición especial en el punto de encuentro, entre el deseo sensible y la razón social en el niño.

En ese periodo decisivo, tienen el poder de estimular el desarrollo de la fuerza autónoma o de obstaculizarlo tal vez para toda la vida. Tal es la inmensa responsabilidad moral del pedagogo.

Para que esta responsabilidad pueda ejercerse será esencial que el pedagogo, cualesquiera que sean la materia y el tiempo de su acción, sea cual sea la materia didáctica de que se ocupe, sepa mantener el equilibrio entre los tres componentes del método. Lo que significa que dentro de la institución escolar no basta con distribuir armoniosamente las diferentes disciplinas entre el polo intelectual, el polo sensible (artístico) y el polo técnico; cada docente deberá esforzarse por aplicar, en cada una de las etapas pedagógicas, los tres elementos en torno de los cuales se articula el desarrollo de la fuerza autónoma: el profesor de educación física prestará atención al dominio intelectual de los ejercicios al mismo tiempo que a su repercusión sensible en el niño, mientras que el profesor de matemáticas tratará de no perder de vista el arraigo de su materia en la existencia concreta de los niños y su aplicación autónoma en un momento del proceso pedagógico... Pestalozzi no cesa de repetir que se trata de un equilibrio que nunca se adquiere definitivamente y que puede romperse en cualquier momento para alimentar una de las tres “bestialidades” de la cabeza, el corazón y la mano.

Este análisis no sólo es válido para las adquisiciones escolares del saber, del “saber hacer” y del “saber sentir”, sino también y sobre todo para la marcha de la institución que, entre la cálida célula familiar y el monstruo frío del Estado, tiene como misión instituir la libertad autónoma de manera viva, reflexiva y práctica. Más que darles a los niños la ilusión de una democracia inmediata, como había ocurrido en el Neuhof, Pestalozzi, desde Stans y a través del relato que nos dejó de su breve experiencia, se esforzará por construir una humanidad social lo más cercana posible al deseo de cada uno y al interés de todos, pero que debe superarse continuamente en la acción: pobres entre los pobres, los niños de Stans sufrirán más privaciones aún para poder acoger a otros más pobres.

Por ende, el sistema educativo en sus diversas estructuras deberá organizarse necesariamente de tal manera que la acción del pedagogo, teniendo en cuenta lo que

deberá producir, pueda ejercerse en un clima de libertad autónoma y responsable. Cada uno de los engranajes institucionales deberá permanecer al servicio del proyecto que singulariza la acción pedagógica en relación con el resto de las acciones humanas, un proyecto cuyo objetivo esencial es la humanidad que se está constituyendo con carácter autónomo dentro de la relación pedagógica.

El último debate: práctica y teoría pedagógica

Se puede percibir la actualidad de Pestalozzi en la manera como supo pensar a fondo la contradicción entre la función de integración social de la escuela y su deber de realizar a los individuos en la libertad: Durkheim e Illich quedan igualmente refutados. Los partidarios de “la escuela en la vida”, siguiendo en ello a Pestalozzi, podrán percibir la magnitud de los obstáculos que siguen llevando al fracaso sus experiencias. Pero también obran en vano los que quieran sacar partido de las dificultades de tales precedentes para restaurar el antiguo humanismo en torno de la “idea de la educación”: Pestalozzi les responde con un no categórico a través de sus relaciones con el pastor Niederer, al principio su colaborador más cercano en Iverdon, luego su adversario y finalmente su enemigo encarnizado que quería destruir una empresa que no pudo someter a su concepción.

Se tiende por lo general a considerar que la controversia que se produjo en Iverdon, que alcanzó tal profundidad que la experiencia fracasó por segunda vez, no es más que una querella entre personas o un conflicto de temperamentos. En realidad, en el trasfondo de esta disputa, hay un debate fundamental que sigue siendo de profunda actualidad en pedagogía: el de la relación entre la práctica y la teoría. **Si el educador, a diferencia del filósofo y del científico, es precisamente “un práctico en busca de una teoría practicable de su práctica” (D. Hameline), podemos decir que la existencia de Pestalozzi fue la encarnación misma de esa definición**. Pestalozzi fue enteramente práctico en el Neuhof, experiencia que quiso ser una manifestación de la libertad pura en acción. Luego, las *Investigaciones* de 1797 pueden interpretarse como el fin de un largo camino que permitió que Pestalozzi elaborara la teoría de su práctica eliminando de ella tanto el discurso inoperante de los filósofos como los procedimientos esterilizantes de la “ciencia del hombre”.

Pero hemos visto que si bien la reflexión de las *Recherches* exigía una práctica, seguía habiendo ruptura entre ambas: el método también se establece como una teoría “practicable” de la práctica desarrollada en Stans, Burgdorf e Iverdon, y la voluntad de

autonomía subyacente no tiene por qué buscar sus fundamentos fuera de sí misma. Ese será el error de Niederer quien, imbuido por la filosofía de Fichte y de Schelling, y presentándose como el Platón del Sócrates de la pedagogía, va a intentar transformar en teoría la experiencia que se está llevando a cabo antes sus ojos. Pestalozzi, consciente de la necesidad de tal dilucidación, seguirá por un momento a su colaborador, pero no tardará en percibir que lo que se está elaborando es una doctrina cada vez más ajena a lo que él íntimamente desea, y terminará por rechazar brutalmente la teoría de Niederer así como su influencia dogmática sobre el instituto.

La objeción fundamental que hace Pestalozzi respecto de esa teoría es que al transformar en sistema el proyecto de libertad que la mueve, hace ese proyecto "impracticable". Niederer, al asumir la dirección del instituto, inspiró por cierto una práctica, pero ésta no tardó en desarrollarse en todos los niveles en detrimento de lo que se buscaba a través de ella: la realización efectiva de la libertad en cada uno y en todos. En concreto, los maestros preferían pasar la mayor parte de su tiempo en seminarios discurriendo sobre la libertad, la fuerza autónoma del niño o la pedagogía cristiana, preocupándose cada vez menos de lo único que, en realidad, podía dar sentido a esas bellas ideas: los niños presentes en ese lugar, la realidad cotidiana del instituto, esas pequeñas cosas que alimentaban la fuerza autónoma de cada uno. **Pestalozzi fue testigo de que en general los maestros, y por consiguiente los niños, huían de las responsabilidades de la acción**: es comprensible que Pestalozzi, que había vinculado la educación con el proyecto moral del hombre, evidente en su actitud de desplegar una acción autónoma, considerase insoportable esa desviación de su propia intención y prefiriese cerrar su instituto antes que ceder en cuanto a lo esencial de su proyecto. Habiendo recobrado la calma en el Neuhof, su reflexión le permitió formular una verdad pedagógica fundamental, de la que hizo el eje de su testamento de educador: el *Canto del cisne*.

Esta verdad, que no deberíamos vacilar en denominar el "principio pestalozziano", se formula de la manera siguiente: el acto educativo sólo adquiere y conserva su sentido de acto educativo en la medida en que se establece una diferencia entre las leyes generales del desarrollo de la naturaleza humana en sus tres dimensiones de la cabeza, el corazón y la mano, y la manera en que dichas leyes se aplican en particular en las situaciones concretas y los azares de las circunstancias.

A primera vista, este principio puede parecer de una trivialidad desconcertante: cualquier hombre que reflexione un poco tendrá plena conciencia de la brecha que separa

las ideas de las realidades concretas. Pero cuando observamos la marcha forzada de los pedagogos que utilizan la teoría para realizar en su práctica la síntesis entre la teoría que tienen en la mente y los seres sensibles con que deben tratar, cuando además observamos sus estruendosos fracasos y el hecho de que cada vez se ven obligados a vivir su utopía como seres marginales, llegamos a la conclusión de que el autor del *Canto del cisne*, logró, sin duda alguna, resolver uno de los problemas fundamentales de la pedagogía: la mano del pedagogo sólo podrá cumplir su obra en la medida en que se mantengan a distancia -a distancia de la mano y a distancia uno del otro- el polo de la inteligencia universalizadora y el polo de la sensibilidad particularizadora. A este precio la libertad autónoma podrá constituirse realmente en los niños y no se evaporará en la impotencia de la teoría ni se hundirá en una confusión de intereses. Esta voluntad de distinguir es tan fuerte que el *Canto del cisne*, que pretende aprehender la esencia de la formación elemental, es una invitación para que cada individuo asuma la responsabilidad de su acción y no vacile en crear eventualmente otros medios y otras técnicas dado que lo hace “con verdad y amor”, es decir, impulsado por la voluntad de que en torno a él se creen otras fuerzas autónomas.

El procedimiento de Pestalozzi revela de este modo su profunda actualidad por la manera, inigualada hasta nuestros días, en que supo articular su teoría y su práctica. Y si es cierto que la educación tiene la posibilidad de desarrollarse como proceso de acción en el que la práctica, la investigación científica y la teoría se fecundan mutuamente (G. Mialaret), podemos decir que Pestalozzi logró realizar al mismo tiempo esa triple tarea.

Pestalozzi se sitúa así en una posición desde donde puede actuar sobre la naturaleza específica del niño. Al romper la continuidad natural entre el enfoque teórico y el enfoque práctico de las cuestiones pedagógicas, rompe también el resorte del mecanismo que, desde hacía siglos, convertía al niño en el instrumento dócil de verificación de la legitimidad de las teorías preconcebidas. Al dejar abierta la brecha entre teoría y práctica, el autor del *Canto del cisne* libera en el corazón del niño la fuerza por medio de la cual éste podrá hacer “una obra consigo mismo”, y al mismo tiempo sienta las bases de una investigación científica de orden específicamente pedagógico. La educación forma parte sin duda de las ciencias humanas, pero no es una ciencia humana como las demás: la relación dialéctica que mantiene con la práctica, precisamente en nombre del respecto de la libertad en devenir, le hace rechazar el esquema hipotético-deductivo que determina el procedimiento de las ciencias del hombre.

Pestalozzi deja al pedagogo la misión de vivir y acentuar la contradicción que desarrolló ampliamente en el *Canto del cisne*. Sin duda hubiésemos preferido que al llegar al cabo de su reflexión, nos hubiera dejado una verdadera "teoría practicable de su práctica" que cada maestro pudiese utilizar. Su gran debilidad sigue siendo el hecho de que jamás logró separar verdaderamente su obra de si mismo, de su existencia y de sus experiencias. Pero esta flaqueza se convierte a su vez en una fuerza debido a lo que Pestalozzi jamás dejó de buscar desde el comienzo: la realización de la libertad autónoma en cada uno y en todos.

Notas

1. Michel Soëtard. Profesor de filosofía de la educación y de historia de las ideas pedagógicas en la Federación Universitaria y Politécnica de Lille (Francia). Profesor invitado en las universidades de Würzburg (Alemania) y de Padua (Italia). Miembro del Consejo de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación y del Comité Ejecutivo del Instituto para la Formación Europea. Autor de *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur, Pestalozzi y Rousseau* (colección "Les Grands Suisses"). Ha colaborado en varias obras y ha escrito numerosos artículos sobre historia de la pedagogía y problemas actuales de la educación para revistas alemanas, suizas, francesas e italianas.
2. Centre de documentation et de recherche Pestalozzzi, C.P. 138, 1400 Yverdon, Suisse; la revista *Pestalozzianum* de Zurich (Beckenhofstrasse 31-33, 8006 Zurich, Suisse) informa regularmente acerca de las publicaciones sobre el pedagogo suizo.
3. El único texto de referencia es el de la edición crítica de las obras y las cartas: *a) Pestalozzi, Sämtliche Werke* [Pestalozzi: obras completas] (denominado en adelante *SW*); *b) Pestalozzi, Sämtliche Briefe* [denominado en adelante *SB*]. El *Diccionario* de F. Buisson contenía importantes artículos sobre Pestalozzi, sus experiencias y sus principales colaboradores; en 1980, J. Guillaume publicó en 1890 un *Étude biographique de Pestalozzi*, de notable calidad para su época, y la traducción de Darin de *Comment Gertrude instruit ses enfants* fue un éxito editorial al principio del siglo. Si bien no disponemos todavía de una biografía actualizada en francés (la mejor sigue siendo la del alemán K. Silber, *Johann Heinrich Pesatalozzi. Der Mensch und sein Werk* [Johann Heinrich Pesatalozzi: el hombre y la obra], publicada en 1957 y traducida al inglés en 1973), podemos remitir al lector a dos obras: J. Cornaz-Bensson, *Qui êtes-vous, Monsieur Pestalozzi?* [¿Quién es usted, Señor Pestalozzi], Yverdon, 1977: y G. Piaton, *Pestalozzi*, Privat, 1982. Indicaremos a lo largo de las notas y en la bibliografía que sigue, las traducciones francesas de las obras disponibles o en preparación.
4. Los argumentos que siguen retoman en lo esencial los resultados de nuestro estudio: *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)* [Pestalozzi o el nacimieno del educador: estudio sobre la evolución del, pensamiento y de la acción del pedagogo suizo (1746-1827)], Berna, P. Lang, 1981, 671 págs.
5. "Méthode théoriques et pratique" [Método teórico y práctico], *SW*, vol. XXVIII, pág. 319. (Un texto publicado en francés por Pestalozzi)
6. Véase M. Pistrak y P.A. Ray-Herne, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail* [Los problemas fundamentales de la escuela del trabajo], París, Desclée de Brouwer, 1973.
7. Existe una traducción francesa disponible de la primera versión en Éditions La Baconnière, Broudry (Suiza).
8. *SB*, vol. III, págs. 298-302.
9. El que se haya asociado el nombre de Pestalozzi al principio de la educación familiar (*Wohnstube*) y a la de la madre en particular, procede de un análisis insuficiente de los texto del pedagogo y de la evolución de su pensamiento. Es, en efecto, tan cierto afirmar que Pestalozzi lucha con la realidad de una célula familiar en crisis y que la educación, al mismo tiempo que la institución escolar, se desprende progresivamente en su obra como el medio de superar la inevitable dislocación de la primera célula natural: la madre está destinada, hasta cierto punto contra su naturaleza, a hacerse educadora.
10. *SW*, vol. XII, pág. 125.

11. El autor está preparando una nueva traducción francesa, con introducción y notas, de la obra pedagógica fundamental de Pestalozzi: *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrudis a sus hijos], así como de la *Lettre de Stans* [Carta de Stans]. Para una presentación de conjunto del método, remitiremos al lector a los textos que publico el propio Pestalozzi en francés: "Méthode théorique y pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire" ["Método teórico y práctico de Pestalozzi para la educación y la instrucción elemental"], París, 1826 (*SW*, vol. XXVIII, págs. 287-319).
12. El lector encontrará en esta serie de 100 "Pensadores de la educación" los perfiles de Freinet, Makarenko, Montessori y Piaget.
13. *SW*, vol. XXVIII, pág. 57 (trad. La Baconnière).
14. "Geist und Herz in der Methode" [Espíritu y corazón del Método], *SW*, vol. XVIII, pág. 35.
15. *SW*, vol. XIII, págs. 1-32.
16. Los perfiles de Durkheim y de Illich figuran en la presente serie de 100 "Pensadores de la educación".
17 . *SW*, vol. XXVIII, págs. 53-286 (trad. La Baconnière).
18. *Ibid*., pág 57.

Referencia del documento

Soëtard, M. (1999). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). UNESCO. En http://www .ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF. Consultado el 28 de junio de 2008.

Nota: *El texto se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 299-313.*

Johann Heinrich Pestalozzi

(Zúrich, 12 de enero de 1746 - Brugg, 17 de febrero de 1827)

Fue un pedagogo suizo, uno de los primeros pensadores que podemos denominar como pedagogo en el sentido moderno del término, pues ya había pedagogos desde la época de los griegos. Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. Su padre era cirujano de profesión, pero murió cuando Johann Heinrich era aún muy pequeño, de modo que creció con su madre. Como profetizando su obra y pensamiento, se caracterizó por ser un niño desobediente, desordenado y con pocos logros escolares en su niñez.

Estudió en Zúrich, en 1775. Aunque no terminó ninguna profesión académica, poseía una sólida formación cultural. Era un gran conocedor de las obras de Rousseau. Los fuertes problemas económicos y políticos de la Europa del siglo XVIII repercuten fuertemente en las comunidades donde pretendía implantar sus ideas. La pobreza generalizada propició su ilusión de crear escuelas de producción, en donde los niños huérfanos pudieran, a través de su trabajo, educarse y alimentarse. Su primer centro educativo recibe el nombre de "Granja Nueva", que después de cinco años tuvo que cerrar por problemas económicos. Sus primeros centros educativos fracasan económicamente, pero las experiencias que obtuvo sirven para nutrir su concepción pedagógica.

Pestalozzi defendía la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros fueran preparados para lograr un desarrollo integral del alumno más que para implantarles conocimientos. Sus ideas ejercieron gran influencia en las escuelas del mundo occidental, particularmente en el área de la preparación de los maestros.

Como didacta

Lo más típico de Pestalozzi, y aquello por lo cual ha sido más conocido y le dio más motivo de orgullo, fue su método de enseñanza, que él mismo trató de divulgar y, de hecho, en varios países europeos se fundaron escuelas pestalozzianas, entre ellos España. Para Pestalozzi, el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas, y a partir de ella se forman las ideas; por lo cual, también el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso, adaptándose al desarrollo mental del niño en cada momento dado. El conocimiento ha de ir avanzando, desde unas intuiciones confusas a unas ideas claras y distintas.

Principios pedagógicos

- Naturalidad: Pestalozzi indicó que sólo la educación podía realizarse conforme a una ley (armonía con la Naturaleza). De este principio se deriva la necesidad de libertad en la educación del niño; es preciso que esté libre, para que pueda actuar a su modo en contacto con todo lo que le rodea (ambiente).
- Educación elemental: Debía partirse de la observación de las experiencias, intereses y actividades educativas; de no enseñar nada que los niños no pudiesen ver (idea tomada de Rousseau) y consideró que la finalidad principal de la enseñanza no consistía en hacer que el niño adquiera conocimientos y aptitudes, sino en desarrollar las fuerzas de su inteligencia, dividiendo aquella en forma gradual, de acuerdo a su evolución y donde se tomara en cuenta al individuo como una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad. Sostenía que cualquier irregularidad en estas características, conlleva a la nulidad de una educación integral.
- Educación física: Incluyó también la educación física como medio de fortaleza y resistencia corporal, cerrando así el ciclo de una educación integral, que va desde lo más espiritual a lo puramente corporal.

Un método: Intuición global

- Método: valor de la intuición: percepción global.

Su método se basaba en:

1. **Forma** (observar, medir, dibujar y escribir): enseñarles a distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones. *¿Cuál es su forma?*

Enriquecer la memoria de los niños con explicaciones sencillas de objetos y materiales.

Enseñar a describir y a darse cuenta de sus percepciones.

Enseñar al niño, por medio del dibujo, a medir todos los objetos que se presentan a su vista y adquirir habilidades para reproducir. Pestalozzi pensó que por medio del dibujo se ejercitaba al niño en su escritura.

2. **Número** (relaciones métricas y numéricas): enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se les da a conocer como unidad, es decir, separado de aquellos con los cuales aparece asociado. *¿Cuántos hay?* Utilización de tablillas con letras, las cuales

acumulaba de una en una para que el niño conociera la relación de los números, al mismo tiempo que servía para aprender las letras.

Partir de las cosas simples antes de avanzar a las más complicadas.

3. **Nombre**: familiarizarlos tan temprano como sea posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que le son conocidos. *¿Cómo se llaman?*

El método de Pestalozzi es un método "lógico", basado en la concepción "analítica y sistemática" de la enseñanza y el aprendizaje.

Para la enseñanza del lenguaje:

- Aplicar la psicología, pasando del sonido a la palabra y de la palabra a la frase (Método analítico).
- Por medio del ejercicio de lectura y escritura afianzar los conocimientos del lenguaje.

Aspectos generales de la educación

- Poner en práctica el método de enseñar a unos por medio de otros, debido al gran número de niños.
- La enseñanza de ambos sexos (coeducación).
- Importancia de la educación creativa y productiva.
- Enseñanza de moral y religión, que se debe iniciar en la familia.
- Considerar que las relaciones afectivas entre madre e hijo condicionan a éste paulatinamente a desarrollar sentimientos de bondad y amor.
- Educación social, la cual debe comenzarse en la familia y continuarse en la escuela.
- La práctica de la escuela-trabajo, combinando la enseñanza de la lectura, escritura, cálculo, dibujo, moral y religión con las actividades agrícolas.

Bibliografía

S/a. Johann Heinrich Pestalozzi. En http://es.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi. Consultado el 14 de agosto de 2010.

TEMA 2. LA NUEVA EDUCACIÓN

2.1 JOHN DEWEY Y EL PRAGMATISMO EDUCATIVO.

JOHN DEWEY
(1859-1952)
Robert B. Westbrook[1]

John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la **unidad entre la teoría y la práctica**, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que "democracia es libertad", por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica (Dewey, 1892, pág. 8). El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación.

Cuando se hizo cargo de su puesto en la universidad de Chicago en el otoño de 1894, Dewey escribía a su esposa Alice: "A veces pienso que dejaré de enseñar directamente filosofía, para enseñarla por medio de la *pedagogía"* (Dewey, 1894). Aunque en realidad nunca dejó de enseñar directamente filosofía, las opiniones filosóficas de Dewey probablemente llegaron a un mayor número de lectores por medio de las obras destinadas a los educadores, como *The school and society* (1899) (La escuela y la sociedad), How *we think* (1910) (Cómo pensamos), *Democracy and education* (1916) (Democracia y educación) y *Experience and education* (1938) (Experiencia y educación), que mediante las destinadas principalmente a sus compañeros filósofos y, como él mismo dijo, *Democracy and education* fue lo que más se parecía a un resumen de "toda su postura filosófica" (Dewey, 1916). No es una casualidad, observaba, si como él, muchos grandes filósofos se interesan por los problemas de la educación, ya que existe "una estrecha y esencial relación entre la necesidad de filosofar y la necesidad de educar". Si filosofía es sabiduría –la visión de una "manera mejor de vivir"–, la educación orientada conscientemente constituye la praxis del filósofo. "Si la filosofía ha de ser algo más que una especulación ociosa e inverificable, tiene que estar animada por el convencimiento de que su teoría de la experiencia es una hipótesis que sólo se realiza cuando la experiencia

se configura realmente de acuerdo con ella, lo que exige que la disposición humana sea tal que se desee y haga lo posible por realizar ese tipo de experiencia". Esta configuración de la disposición humana puede conseguirse mediante diversos agentes, pero en las sociedades modernas la escuela es el más importante y como tal constituye un lugar indispensable para que una filosofía se plasme en "realidad viva" (Dewey, 1912-1913, págs. 298, 306 y 307).

Los esfuerzos de Dewey por dar vida a su propia filosofía en las escuelas estuvieron acompañados de controversias y hasta hoy día siguen siendo un punto de referencia en los debates acerca de los fallos del sistema escolar norteamericano: el enemigo encarnizado de los conservadores fundamentalistas es considerado como el precursor inspirador de los reformadores partidarios de una enseñanza "centrada en el niño". En estos debates, ambos bandos suelen leer erróneamente a Dewey, sobreestimando su influencia y subestimando los ideales democráticos que animaban su pedagogía.

Advenimiento de un pedagogo

John Dewey nació en Burlington (Vermont) en 1859, hijo de un comerciante. Se graduó en la Universidad de Vermont en 1879 y después de un breve período como maestro de escuela en Pennsylvania y en Vermont continuó sus estudios en el departamento de filosofía de la universidad John Hopkins, primera institución que organizó los estudios universitarios basándose en el modelo alemán. Allí recibió la influencia de George S. Morris, un idealista neohegeliano. Al obtener el doctorado en 1884 con una tesis sobre la psicología de Kant, Dewey acompañó a Morris a la Universidad de Michigan, donde lo sucedió en la dirección del departamento de filosofía.

Cuando vivía en Michigan, Dewey conoció a su futura esposa, Alice Chipman, que era una de sus estudiantes. Alice llegó a la universidad después de varios años de maestra en escuelas de Michigan e influyó más que nadie en la orientación que tomarían sus intereses a finales del decenio de 1880. Dewey reconoció que ella había dado "sentido y contenido" a su labor y que tuvo una influencia importante en la formación de sus ideas pedagógicas (Jane Dewey, 1951, pág. 21).

Cuando se casó, Dewey empezó a interesarse activamente por la enseñanza pública y fue miembro fundador y administrador del Club de Doctores de Michigan, que fomentó la cooperación entre docentes de enseñanza media y de enseñanza superior del Estado. Cuando el presidente de la recién fundada Universidad de Chicago, William Rainey Harper, le invitó a esa nueva institución Dewey insistió para que su nombramiento

incluyera la dirección de un nuevo departamento de pedagogía, consiguiendo que se creara una “escuela experimental” para poder poner sus ideas a prueba. Durante los 10 años que pasó en Chicago (1894-1904), Dewey elaboró los principios fundamentales de su filosofía de la educación y empezó a vislumbrar el tipo de escuela que requerían sus principios.

Pragmatismo y pedagogía

Durante el decenio de 1890, Dewey pasó gradualmente del idealismo puro para orientarse hacia el pragmatismo y el naturalismo de la filosofía de su madurez. Sobre la base de una psicología funcional que debía mucho a la biología evolucionista de Darwin y al pensamiento del pragmatista William James, empezó a desarrollar una teoría del conocimiento que cuestionaba los dualismos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción, que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el siglo XVII Para él, el pensamiento no es un conglomerado de impresiones sensoriales, ni la fabricación de algo llamado “conciencia”, y mucho menos una manifestación de un “Espíritu absoluto”, sino una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humanos.

Esta teoría del conocimiento destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento”. Dewey reconoció que esta condición se extendía a la propia teoría (Mayhew y Edwards, 1966, p. 464). Sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad sobre todo estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación.

Dewey estaba convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea –epistemología que atacó en sus escritos del decenio de 1890 sobre psicología y lógica–, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo. Tras dedicar mucho tiempo a observar el crecimiento de sus propios hijos, Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Por desgracia, las conclusiones

teóricas de este funcionalismo tuvieron poco impacto en la pedagogía y en las escuelas se ignoraba esta identidad entre la experiencia de los niños y la de los adultos.

Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula "ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla" (Dewey, 1899, pág. 25). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro "impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa"– que constituyen "los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño" (Dewey, 1899, pág. 30). El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta "materia prima" orientando las actividades hacia "resultados positivos" (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 41).

Esta argumentación enfrentó a Dewey con los partidarios de una educación tradicional "centrada en el programa" y también con los reformadores románticos que abogaban por una pedagogía "centrada en el niño". Los tradicionalistas, a cuyo frente se encontraba William Torrey Harris, Comisionado de Educación de los Estados Unidos, eran favorables a una instrucción disciplinada y gradual de la sabiduría acumulada por la civilización. La asignatura constituía la meta y determinaba los métodos de enseñanza. Del niño se esperaba simplemente "que recibiera, que aceptara. Ha cumplido su papel cuando se muestra dócil y disciplinado" (Dewey, 1902, pág. 276).

En cambio, los partidarios de la educación centrada en el niño, como G. Stanley Hall y destacados miembros de la National Herbart Society, afirmaban que la enseñanza de asignaturas debía subordinarse al crecimiento natural y desinhibido del niño. Para ellos, la expresión de los impulsos naturales del niño constituía el "punto de partida, el centro, el fin" *(ibíd.).* Estas diferentes escuelas de pensamiento libraban un feroz combate en el decenio de 1890. Los tradicionalistas defendían los conocimientos duramente adquiridos a lo largo de siglos de lucha intelectual y consideraban que la educación centrada en el niño era caótica, anárquica, una rendición de la autoridad de los adultos, mientras que los románticos celebraban la espontaneidad y el cambio y acusaban a sus adversarios de reprimir la individualidad de los niños mediante una pedagogía tediosa, rutinaria y despótica.

Para Dewey, este debate era el reflejo de otro pernicioso dualismo, al que se opuso. Según él, podía resolverse la controversia si ambos bandos "se deshacen de la idea

funesta de que hay una oposición (más que una diferencia de grado) entre la experiencia del niño y los diversos temas que abordará durante sus estudios. En lo que se refiere al niño, hay que saber si su experiencia ya contiene en ella elementos –hechos y verdades– del mismo tipo de los que constituyen los estudios elaborados por adultos; y, lo que es más importante, en qué forma contiene las actitudes, los incentivos y los intereses que han contribuido a desarrollar y organizar los programas lógicamente ordenados. En lo que se refiere a los estudios, se trata de interpretarlos como el resultado orgánico de las fuerzas que intervienen en la vida del niño y de descubrir los medios de brindar a la experiencia del niño una madurez más rica" (*ibíd*. pág. 277-278).

Es bien conocida la crítica de Dewey a los tradicionalistas por no relacionar las asignaturas del programa de estudios con los intereses y actividades del niño. En cambio, a menudo se pasan por alto sus ataques contra los partidarios de la educación centrada en el niño por no relacionar los intereses y actividades del niño con las asignaturas del programa. Algunos críticos de la teoría pedagógica de Dewey han confundido su postura con la de los románticos, pero él diferenciaba claramente su pedagogía de la de aquéllos. El peligro del romanticismo, decía, es que considera "las facultades e intereses del niño como algo importante de por sí" (*Ibíd*. pág. 280). Sería erróneo cultivar las tendencias e intereses de los niños "tal como son". Una educación eficaz requiere que el maestro explote estas tendencias e intereses para orientar al niño hacia su culminación en todas las materias, ya sean científicas, históricas o artísticas. "En realidad, los intereses no son sino aptitudes respecto de posibles experiencias; no son logros; su valor reside en la fuerza que proporcionan, no en el logro que representan" *(ibíd.).* Las asignaturas del programa ilustran la experiencia acumulada por la humanidad y hacia esto apunta la experiencia inmadura del niño. Y Dewey concluía con estas palabras: "Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño se libran batalla" (*ibíd. pág.* 278).

La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es "**reincorporar a los temas de estudio en la experiencia"** (*ibíd., pág.* 285). Los temas de estudio, al igual que todos los conocimientos humanos, son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su

experiencia le plantea, pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos, han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración.

Para los tradicionalistas, estos conocimientos deben imponerse simplemente al niño de manera gradual, determinada por la lógica del conjunto abstracto de certezas, pero presentado de esta forma, ese material tiene escaso interés para el niño, y además, no le instruye sobre los métodos de investigación experimental por los que la humanidad ha adquirido ese saber. Como consecuencia de ello, los maestros tienen que apelar a motivaciones del niño que no guardan relación con el tema estudiado, por ejemplo, el temor del niño al castigo y a la humillación, con el fin de conseguir una apariencia de aprendizaje. En vez de imponer de esta manera la materia de estudio a los niños (o simplemente dejar que se las ingenien por sí solos, como aconsejaban los románticos), Dewey pedía a los maestros que integraran la psicología en el programa de estudios, construyendo un entorno en el que las actividades inmediatas del niño se enfrenten con situaciones problemáticas en las que se necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas. En realidad, el programa de estudios está ahí para recordar al maestro cuáles son los caminos abiertos al niño en el ámbito de la verdad, la belleza y el bien y para decirle: “les corresponde a ustedes conseguir que todos los días existan las condiciones que estimulen y desarrollen *las facultades activas de sus alumnos.* Cada niño ha de realizar su propio destino tal como se revela a ustedes en los tesoros de las ciencias, el arte y la industria” (*ibíd., pág.* 291).

Si los maestros enseñaran de esta forma, orientando el desarrollo del niño de manera no directiva, tendrían que ser, como reconocía Dewey, profesionales muy capacitados, perfectamente conocedores de la asignatura enseñada, formados en psicología del niño y capacitados en técnicas destinadas a proporcionar los estímulos necesarios al niño para que la asignatura forme parte de su experiencia de crecimiento. Como señalaban dos educadoras que trabajaron con Dewey, un maestro de esa índole tiene que poder ver el mundo con los ojos de niño y con los del adulto.

“Como Alicia, el maestro tiene que pasar con los niños detrás del espejo y ver con las lentes de la imaginación todas las cosas, sin salir de los límites de su experiencia; pero, en caso de necesidad, tiene que poder recuperar su visión corregida y proporcionar, con el punto de vista realista del adulto, la orientación del saber y los instrumentos del método” (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 312). Dewey admite que la mayoría de los maestros no poseen los conocimientos teóricos y prácticos que son necesarios para enseñar de esta manera, pero consideraba que podían aprender a hacerlo.

Democracia y educación

La formación del carácter del niño, el programa moral y político de la escuela, se califican a veces de "programa oculto", pero en el caso de Dewey este aspecto de su teoría y práctica pedagógica no fue menos explícito, aunque bastante menos radical, que el resto de los objetivos asignados al programa de estudios. Dewey no dudaba en afirmar que "la formación de un cierto carácter" constituía "la única base verdadera de una conducta moral", ni en identificar esta "conducta moral" con la práctica democrática (Dewey, 1897b).

Según Dewey, las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un "carácter" –conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente de esta forma. Consideraba que, en su conjunto, las escuelas norteamericanas no cumplían adecuadamente esta tarea. La mayoría de las escuelas empleaban métodos muy "individualistas" que requerían que todos los alumnos del aula leyeran los mismos libros simultáneamente y recitaran las mismas lecciones. En estas condiciones, se atrofian los impulsos sociales del niño y el maestro no puede aprovechar el "deseo natural del niño de dar, de hacer, es decir, de servir (Dewey, 1897a, pág. 64). El espíritu social se sustituye por "motivaciones y normas fuertemente individualistas", como el miedo, la emulación, la rivalidad y juicios de superioridad e inferioridad, debido a lo cual los más débiles pierden gradualmente su sentimiento de capacidad y aceptan una posición de inferioridad continua y duradera", mientras que los más fuertes alcanzan la gloria, no por sus méritos, sino por ser más fuertes" (Dewey, 1897*a*, págs. 64 y 65). Dewey afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad cooperativa.

La **educación para la democracia** requiere que la escuela se convierta en "una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya" (Dewey, 1895, p. 224).

La creación en el aula de las condiciones favorables para la formación del sentido democrático no es tarea fácil, ya que los maestros no pueden imponer ese sentimiento a los alumnos; tienen que crear un entorno social en el que los niños asuman por sí mismos las responsabilidades de una vida moral democrática. Ahora bien, señalaba Dewey, este tipo de vida "sólo existe cuando el individuo aprecia por sí mismo los fines que se propone

y trabaja con interés y dedicación personal para alcanzarlos" (Dewey, 1897*a*, pág. 77). Dewey reconocía que pedía mucho a los maestros y por ello, al describir su función e importancia social a finales del decenio de 1890, volvió a recurrir al evangelismo social, que había abandonado, llamando al maestro "el anunciador del verdadero reino de Dios" (Dewey, 1897*b*, pág. 95).

Como da a entender en su testamento, la teoría educativa de Dewey está mucho menos centrada en el niño y más en el maestro de lo que se suele pensar. Su convicción de que la escuela, tal como la concibe, inculcará en el niño un carácter democrático se basa menos en la confianza en las "capacidades espontáneas y primitivas del niño" que en la aptitud de los maestros para crear en clase un entorno adecuado "para convertirlas en hábitos sociales, fruto de una comprensión inteligente de su responsabilidad" (Dewey, 1897*b*, págs. 94 y 95).

La confianza de Dewey en los maestros también reflejaba su convicción, en el decenio de 1890, de que "la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social" (Dewey, 1897*b*, pág. 93). Hay una cierta lógica en ello. En la medida en que la escuela desempeña un papel decisivo en la formación del carácter de los niños de una sociedad, puede, si se la prepara para ello, transformar fundamentalmente esa sociedad. La escuela constituye una especie de caldo de cultivo que puede influenciar eficazmente el curso de su evolución. Si los maestros desempeñaran realmente bien su trabajo, apenas se necesitaría reforma: del aula podría surgir una comunidad democrática y cooperativa.

La dificultad estriba en que la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad, sino para *reproducirla.* Como decía Dewey, "el sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante" (Dewey, 1896*b*, pág. 285). Así pues, las convicciones acerca de las escuelas y los maestros que esbozó en su credo pedagógico no apuntaban tanto a lo que era, sino a lo que podría ser. Para que las escuelas se convirtieran en agentes de reforma social y no de reproducción social, era preciso reconstruirlas por completo. Tal era el objetivo más ambicioso de Dewey como reformador educativo: transformar las escuelas norteamericanas en instrumentos de la democratización radical de la sociedad americana.

La escuela de Dewey

Dewey declaró en 1896 que "la escuela es la única forma de vida social que funciona de forma abstracta y en un medio controlado, que es directamente experimental, y si la filosofía ha de convertirse en una ciencia experimental, la construcción de una escuela es

su punto de partida" (Dewey, 1896*a*, pág. 244). Dewey llegó a Chicago con la idea de establecer una "escuela experimental" por cuenta propia. En 1894 decía a su esposa: "Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima. En teoría puedo ver cómo, por ejemplo, el trabajo de carpintería necesario para la construcción de una maqueta será el centro de una formación social por una parte y de una formación científica por otra, todo ello acompañado de un entrenamiento físico, concreto y positivo de la vista y la mano" (Dewey, 1894).

Dewey defendió ante los funcionarios universitarios una escuela que, manteniendo "la labor teórica en contacto con las exigencias de la práctica" constituiría el componente fundamental de un departamento de pedagogía –"el elemento esencial de todo el sistema"–, para lo que consiguió el apoyo de Harper, firmemente comprometido en la campaña a favor de la reforma educativa en Chicago (Dewey, 1896*c*, pág. 434). En enero de 1896, abrió sus puertas la Escuela experimental de la universidad de Chicago. Empezó con 16 alumnos y 2 maestros, pero en 1903 ya impartía enseñanza a 140 alumnos y contaba con 23 maestros y 10 asistentes graduados. La mayoría de los alumnos procedían de familias de profesiones liberales y muchos eran hijos de colegas de Dewey.

La institución pronto se conoció con el nombre de "Escuela de Dewey" ya que las hipótesis que se experimentaban en ese laboratorio eran estrictamente las de la psicología funcional y la ética democrática de Dewey.

En el núcleo del programa de estudios de la Escuela de Dewey figuraba lo que éste denominaba "ocupación", es decir, "un modo de actividad por parte del niño que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social o es paralelo a él" (Dewey, 1899, pág. 92). Los alumnos, divididos en once grupos de edad, llevaban a cabo diversos proyectos centrados en distintas profesiones históricas o contemporáneas. Los niños más pequeños (de 4 y 5 años), realizaban actividades que conocían por sus hogares y entorno: cocina, costura, carpintería. Los niños de 6 años construían una granja de madera, plantaban trigo y algodón, lo transformaban y vendían su producción en el mercado. Los niños de 7 años estudiaban la vida prehistórica en cuevas que habían construido ellos mismos, y los de 8 años centraban su atención en la labor de los navegantes fenicios y de los aventureros posteriores, como Marco Polo, Colón, Magallanes y Robinson Crusoe. La historia y la geografía locales centraban la atención de

los niños de 9 años, y los de 10 estudiaban la historia colonial mediante la construcción de una copia de una habitación de la época de los pioneros. El trabajo de los grupos de niños de más edad se centraba menos estrictamente en periodos históricos particulares (aunque la historia seguía siendo parte importante de sus estudios) y más en los experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía política y fotografía. Los alumnos de 13 años de edad, que habían fundado un club de debates, necesitaban un lugar de reunión, lo que los llevó a construir un edificio de dimensiones importantes, proyecto en el que participaron los niños de todas las edades en una labor cooperativa que para muchos constituyó el momento culminante de la historia de la escuela.

Habida cuenta de que las actividades ocupacionales se encaminaban, por una parte al estudio científico de los materiales y procesos que requería su realización, y por otra parte hacia su función en la sociedad y la cultura, el interés temático por las ocupaciones proporcionó no sólo la ocasión para una formación manual y una investigación histórica, sino también para un trabajo en matemáticas, geología, física, biología, química, artes, música e idiomas. Como escribió Dewey, en la Escuela experimental "el niño va a la escuela para hacer cosas: cocinar, coser, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y en este contexto y como consecuencia de esos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc." (Dewey, 1896a, pág. 245). La lectura, por ejemplo, se enseñaba cuando los niños empezaban a reconocer su utilidad para resolver los problemas con que se enfrentaban en sus actividades prácticas. Dewey afirmaba que "cuando el niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo. Por consiguiente, los libros y la lectura se consideran estrictamente como herramientas" (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 26.)

Katherine Camp Mayhew y Anna Camp Edwards, que enseñaron en la Escuela experimental, reseñaron posteriormente este notable experimento educativo, presentando pruebas del éxito conseguido por Dewey y sus colegas al poner en práctica sus teorías, algo que también confirma el testimonio de otros observadores menos favorables. Bastará citar un solo ejemplo. Los alumnos de 6 años, basándose en la experiencia adquirida en actividades domésticas en la escuela de párvulos, centraron su labor en "las ocupaciones útiles en el hogar". Construyeron una maqueta de granja y sembraron trigo en el patio de la escuela. Al igual que en la mayoría de las actividades de construcción de la escuela, la edificación de la maqueta de granja les permitió aprender ciertas nociones de matemáticas: "Cuando construyeron la granja, tuvieron que dividirla en varios campos para sembrar trigo, maíz y avena; y pensar también dónde instalarían la casa y el granero.

Para ello, los niños utilizaron como unidad de medida una regla de un pie y empezaron a entender lo que significaba "un cuarto" y "una mitad". Aunque las divisiones no eran exactas, bastaban para poder delimitar la granja. A medida que iban conociendo la unidad de medida y descubrían el medio pie, el cuarto de pie y la pulgada, su trabajo fue más preciso... Cuando construyeron la casa, necesitaron cuatro postes para las esquinas y seis o siete listones de la misma altura. Los niños podían equivocarse al medir los listones, de manera que las medidas tenían que repetirse dos o tres veces antes de que fueran exactas. Lo que habían hecho en un lado de la casa tuvieron que repetirlo después en el otro. Naturalmente, su trabajo ganaba en rapidez y precisión la segunda vez" (Mayew y Edwards, 1966, págs. 83-84).

Ejemplos como éste muestran no sólo cómo el interés del niño por una actividad concreta (construcción de una maqueta de granja) sirve de fundamento para enseñar un tema de estudio (medidas y fracciones matemáticas), sino también cómo familiarizarlo con los métodos empíricos de solución de problemas, en los que los errores constituyen una parte importante del aprendizaje.

La clave de la pedagogía de Dewey consistía en proporcionar a los niños "experiencias de primera mano" sobre situaciones problemáticas, en gran medida a partir de experiencias propias, ya que en su opinión "la mente no está realmente liberada mientras no se creen las condiciones que hagan necesario que el niño participe activamente en el análisis personal de sus propios problemas y participe en los métodos para resolverlos (al precio de múltiples ensayos y errores)" (Dewey, 1903, pág. 237).

Al leer las descripciones y reseñas de la Escuela experimental, se hace difícil entender que algunos críticos de Dewey lo consideraran favorable a una educación progresista "sin objetivos".

Dewey declaró explícitamente sus objetivos didácticos, que se hicieron realidad en la práctica diaria de los maestros con los que trabajó. Dewey, al igual que el más acérrimo de los tradicionalistas, valoraba el conocimiento acumulado de la humanidad y quería que en la escuela elemental los niños tuvieran acceso a los conocimientos de las ciencias, la historia y las artes.

También quería enseñarles a leer y escribir, a contar, a pensar científicamente y a expresarse de forma estética. En lo que se refiere a los temas de estudio, los objetivos educativos de Dewey eran bastante convencionales, sólo sus métodos resultaban innovadores y radicales, pero esos objetivos, por convencionales que fuesen, estaban claramente enunciados.

Por importante que fuera la Escuela como campo de experimentación de la psicología funcional y el pragmatismo de Dewey, todavía fue más importante como expresión de su ética y su teoría democrática. En sus propias palabras, "lo primordial era la función social de la educación"` (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 467). La Escuela de Dewey era ante todo un experimento sobre educación para la democracia.

Según todos los testimonios, Dewey tuvo un notable éxito en lo que se refiere a la creación de una comunidad democrática en la Escuela experimental. Los niños participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno. Además, se fomentaba el espíritu democrático, no sólo entre los alumnos de la escuela sino también entre los adultos que trabajaban en ella. Dewey se mostró muy crítico con las escuelas que no dejaban que los maestros participaran en las decisiones que influían en la dirección de la educación pública. Reprobaba en especial a los reformadores que conseguían arrebatar el control de las escuelas de manos de los políticos corruptos sólo para conceder enormes poderes autocráticos a los nuevos directores escolares. Esta crítica era consecuencia del interés de Dewey por llevar la democracia, más allá de la política, hasta el lugar de trabajo. En sus propias palabras, "¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos?"` (Dewey, 1903, pág. 233). En la Escuela experimental, Dewey intentó llevar a la práctica ese tipo de democracia en el trabajo. La labor de los maestros se organizaba de manera muy parecida a la de los niños.

Los maestros se reunían semanalmente para examinar y planificar su trabajo y, aunque sin duda se veían limitados en sus críticas por la imponente presencia de Dewey, desempeñaban una función activa en la elaboración del programa escolar.

Dewey no tenía realmente una estrategia para que las escuelas norteamericanas en general se convirtieran en instituciones en favor de una democracia radical. Aunque no pretendía ni esperaba que los métodos de la Escuela experimental fueran seguidos de manera estricta en otros lugares, si albergaba la esperanza de que su escuela sirviera de fuente de inspiración para los que pretendían transformar la educación pública, así como de terreno de formación y centro de investigación para los maestros y especialistas partidarios de la reforma. En este aspecto, subestimaba el hecho de que el éxito de la

Escuela de Dewey se debía en cierta medida a que permanecía al margen de los conflictos, divisiones y desigualdades de la sociedad en general, aislamiento que resultaba difícil reproducir. Después de todo, se trataba de una pequeña escuela a la que asistían hijos de profesionales acomodados, dotada de profesores abnegados, bien calificados y en contacto con los intelectuales de una de las mayores universidades del país.

Aunque Dewey no tenía un plan preciso para convertir las escuelas en poderosas instituciones de oposición en el corazón de la cultura norteamericana, si tenía en cambio una clara visión de lo que a su juicio debían ser las escuelas en una sociedad plenamente democrática, y no sin éxito, intentó realizar esta idea en la Escuela experimental. Estaba claro que esa escuela no podía reproducirse socialmente. Aunque Dewey intentó relacionar la escuela con una vida social exterior incorporando las "ocupaciones" al núcleo del programa de estudios, suprimió conscientemente de ellas una de sus características más esenciales en la sociedad norteamericana al separarlas de las relaciones sociales de la producción capitalista y situarlas en un contexto cooperativo en el que prácticamente resultaban irreconocibles para los que las practicaban en la sociedad exterior.

Explicaba que en la escuela las ocupaciones clásicas ejercidas por los alumnos están libres de toda traba económica. El objetivo no es el valor económico de los productos, sino el desarrollo de la autonomía y el conocimiento social (Dewey, 1899, pág. 12). Las ocupaciones de la escuela, libres de "preocupaciones utilitarias", están organizadas de tal forma que "el método, el objetivo y la comprensión del trabajo estén presentes en la conciencia del que realiza el trabajo, y que su actividad tenga un significado para él" (Dewey, 1899, pág. 16). El trabajo de los niños no era un trabajo alienante, ya que no se producía en absoluto la separación entre la mano y la mente que existía en las fábricas y oficinas del país. Dewey calificó a veces la Escuela experimental de "sociedad embrionaria", pero no se trataba en absoluto de un embrión de la sociedad que existía más allá de sus muros (Dewey, 1899, pág. 19). Lejos de prometer una reproducción de la América industrial, preconizaba más bien su reconstrucción radical.

La comunidad precursora de Dewey duró muy poco y resulta irónico que su fin se debiera a la lucha por el control de la Escuela experimental por parte de los que trabajaban en ella. Dewey y sus maestros no eran los dueños del "taller"; éste pertenecía a la Universidad de Chicago. En 1904, el Presidente Harper se puso a favor de los maestros y administrativos de una escuela fundada por el Coronel Francis Parker (que se había fusionado con la Escuela de Dewey en 1903), resentidos por haber sido

incorporados a la “Escuela del Sr. y la Sra. Dewey” y que temían que Alice Dewey decidiese prescindir de sus servicios. Cuando Harper despidió a Alice, Dewey dimitió y casi en el mismo momento aceptó un puesto en la universidad de Columbia, donde permaneció hasta el final de su larga carrera. La pérdida de la Escuela experimental dejó el campo libre para que otros interpretaran, aplicaran, y a menudo deformaran, las ideas pedagógicas de Dewey, que se quedó sin un extraordinario instrumento para concretizar sus ideales democráticos.

Notas

1. Robert B. Westbrook (Estados Unidos de América). Graduado por la Universidad de Yale y por la de Stanford, fue profesor en el scripps College y en Yale antes de enseñar en la Universidad de Rochester (Nueva York), donde es profesor asociado de historia. Autor de numerosos artículos y ensayos sobre la historia cultural e intelectual americana. Es también autor de *John Dewey and the American Democracy* [John Dewey y la democracia americana] y de *Pragmatism and politics* [Pragmatismo y política].

Referencias

- Bloom, Allan (1987). *Closing of the American Mind.* Nueva York: Simon and Schuster.
- Dewey, Jane (1951). “Biography of John Dewey”. En *The Pbilosophy of John Dewey,* Paul A. Schilpp, (ed.) Nueva York: Tudor, págs. 3-45.
- Dewey, John (1892). “Cristianiry and democracy.” En *Early works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois Universiry Press, 1971, Vol. 4, págs. 3-10.
- Dewey, John (1894). Carta de John Dewey a Alice Dewey, 1 de Noviembre de 1894, Dewey Papers, Morrís Library, Southern Illinois Universiry, Carbondale.
- Dewey, John (1895). “Plan of organization of the universiry primary school.” En *Early works of John Dewey.*
- Carbondale, Southern Illinois Universiry Press, 1972, Vol. 5, págs. 224-43.
- Dewey, John (1896a). “A pedagogical experiment.” En *Early works of John Dewey.* Carbonale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 244-46.
- Dewey, John (1896b). “Pedagogy as a university discipline”. En *Early works of John Dewey.* Carbondale Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 281-89.
- Dewey, John (1896c). “The need for a laboratory school. “ En *Early works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 433-35.
- Dewey, John (1897a). “Ethical principles underlying education. “En *Early works of John Dewey.* Carbondale,
- Southern Illinoiis University Press, 1972, Vol. 5, págs. 54-83.
- Dewey, John (1897b). “My pedagogic creed”. En *Early works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois
- University Press, 1972, Vol. 5, págs. 84-95.
- Dewey, John (1899). “The school and society”. En *Middle works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois Universiry Press, 1976, Vol. 1, págs. 1-109.
- Dewey, John (1902). “The child and the curriculum”. En *Middle works of John Dewey.* Carbondale, Southern
- Illinois University Press, 1976, Vol. 2, págs. 271-291.
- Dewey, John (1903). “Democracy in education.” En *Middle works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, Vol. 3, págs. 229-39.
- Dewey, John (1912-13). “Philosophy of education.” En *Middle works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979, Vol. 7, págs. 297-312.
- Dewey, John (1915). “Education vs. trade-training.” En *Middle works of John Dewey.* Carbondale, Southern
- Illinois University Press, 1979, Vol. 8, págs. 411-413.

- Dewey, John (1916). Carta de John Dewey a Horace M. Kallen, 1 de Julio de 1916, Horace M. Kallen Papers,
- American Jewish Archives, Hebrew Union College, Cincinnati.
- Dewey, John (1922). "Education as politics". En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois
- University Press, 1983, Vol. 13, pág. 334.
- Dewey, John (1926). "Individuality and experience." En *Later works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois Universiry Pess, 1984, Vol 2, págs. 55-61.
- Dewey, John (1934). "Can education share in social reconstruction?" En *Later works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, Vol. 9, págs. 205-209.
- Dewey, John (1935). "The crucial role of intelligence." En *Later works of John Dewey*. Carbondale, Southern
- Illinois Universiry Press, 1987, Vol 11, págs. 342-344.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Keenan, Barry (1977). *The Dewey experiment in China: Educational reform and political power in the early*
- *Republic*. Cambridge, Harvard Universiry Press.
- Kliebard, Herbert M. (1986). *The struggle for the American curriculum. 1893-1958*. Boston: RoutIedge and Kegan Paul, 1986.
- Mayhew, Katherine Camp y Edwards, Anna Camp (1966). *The Dewey School.* Nueva York, Atherton.
- Miller, Douglas T. y Nowark, Marion (1977). *The fifties.* Garden City, Nueva York, Doubleday.

Obras de Dewey

Las obras completas de John Dewey se han publicado recientemente en treinta y siete volúmenes con el título de *Collected works of John Dewey* (Carbondale, Southern Illinois Universiry Press, 1967- 1992). Esta compilación consta de tres series: *The early works of John Dewev*. 1882-1898: *The middle works of John Dewey*. 1899-1924: y T*he later works of John Dewey*. 1925-1953. A continuación se enumeran las principales obras pedagógicas de Dewey, por orden cronológico de edición. También existen otras ediciones de la mayor parte de sus obras, muchas de ellas de bolsillo.

- *"My Pedagogic Creed*" (1897), *Early works*, Vol. 5, págs. 84-95.
- *The school and society* (1899), *Middle works*, Vol. 1, págs. 1-109.
- *The educational situation* (1901), *Middle works*, Vol. 1, págs. 257-313.
- *The child and the curriculum* (1902*), Middle works*, Vol . 2, págs. 271-291.
- *Moral principles in education* (1909), *Middle works*, Vol. 4, págs. 265-291.
- *How we think* (1910), *Middle works*, Vol. 6, págs. 177-356.
- *Interest and effort in education* (1913), *Middle works*, Vol .7, págs. 151-197.
- *Schools of tomorrow, con* Evelyn Dewey (1915), *Middle works.* Vol. 8, págs. 205-404.
- *Democracy and education* (1916), *Middle works*, Vol. 9, págs. 1-370.
- *Education as politics*, (1922), *Middle works*, Vol. 13, págs. 329-334.
- *The sources of a science of education* (1929), *Later works*, Vol. 5, págs. 1-40.
- *The way out of educational confusion* (1931), *Later works* , Vol. 6, págs. 75-89.
- *How we think*, edición revisada y ampliada (1933), *Later works.* Vol. 8, págs. 105-325.
- *Experience and education* (1938), *Later works*, Vol. 13, págs. 1-62.
- Véase también, Reginald D. Archambault, (ed.), John Dewey. *Lectures in the philosophy of education. 1899*
- (Nueva York*:* Random House, 1966) y dos antologías de las obras educativas de Dewey: joseph Ratner, (ed.)
- *Education today* (Nueva York: Putnam, 1940) y Reginald D. Archambault, (ed.) *John Dewey on education* (Chicago: University of Chicago Press, 1974). Existe una útil guía de toda la filosofía de Dewey elaborada por jo Ann Boydston, (ed.), *Guide to the works of John Dewey (Carbondale, Southern Illinois* University Press, *1970).*

- Existe una traducción al español de *How we think*: Cómo pensamos (Barcelona – Buenos Aires - México, Paidós, 1989)

Lecturas complementarias

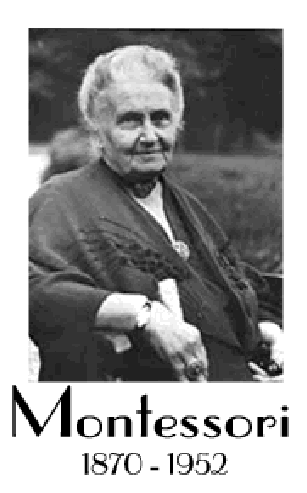
- Archambault, Reginald, *(ed.) Dewev on education.* Appraisals. Nueva York, Random House, 1966.
- Baker, Melvin *C. Foundations of John Dewey's educational theory.* Nueva York, Atherton, 1966.
- Brickman, William M. y Lehrer, Stanley, (eds.) *John Dewey: Master educator.* Segunda edición, Nueva York, Atherton, 1966.
- Childs, John L. *American pragmatism and education.* Nueva York, Henry Holt, 1956.
- Cough1an, Neil. *Young John Dewey.* Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Cremin, Lawrence. T*he transformation of the school: Progressivism in american education. 1876-1957*. Nueva York, Vintage Books, 1961.
- Curti, Merle. T*he social ideas of american educators.* Totowa, Nueva Jersey, Littlefield, Adams, 1959, págs.500-541.
- Dykhuizen, George. *The life and mind of John Dewey*. Carbondale, Southern lilinois University Press, 1975.
- Hendley, Brian. *Dewey, Russell and Whitehead: Philosophers as educators.* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986.
- Keenan, Barry. *The Dewey experiment in China: Educational reform and political power in the early Republic.* Cambridge, Harvard University Press, 1977.
- Kliebard, Herbert M. *The struggle for the American curriculum. 1893-1958.* Boston, RoutIedge and Kegan Paul, 1986.
- Mayhew, Katherine Camp y Edwards, Anna Camp. *The Dewey School.* Nueva York, Atherton, 1966.
- Rockefeller, Steven. *John Dewey: Religious faith and democratic humanism.* Nueva York, Columbia University Press, 1991.
- Westbrook, Robert. *John Dewey and American democracy.* Ithaca, Cornell Universiry Press, 1991.
- Wirth, Arthur G. *John Dewey as educator.* Nueva York, Wiley, 1966.
- Existe una guía de la extensa literatura secundaria acerca de Dewey: Jo Ann Boydston y Kathleen Poulos, (eds.), *Checklist of wrifing about John Dewey.* (segunda edición, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978).

Referencia del documento

Westbrook, R. B. (1999). John Dewey (1859-1952). UNESCO. En http://www.ibe. unesco.org/publications/thinkersPdf/deweys.pdf. Consultado el 28 de junio de 2008.

Nota: El texto se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.

2.2 MARÍA MONTESSORI Y SU MÉTODO EDUCATIVO



La educación natural y el medio.

Dimitrios Yaglis

México: Trillas, 1989 (reimpresión 2001)

Breve biografía

Aunque sus padres deseaban para ella la carrera de maestra (la única abierta a las mujeres), ella había decidido ser médico. Tuvo que enfrentar muchas dificultades de tipo económico y social a lo largo de sus estudios, no obstante en 1896, a sus 26 años se convierte en la primera mujer de Italia que obtiene el certificado de médico. Es en la clínica psiquiátrica de Roma, a la que ingresa como asistente, donde empieza a interesarse en los niños retrasados, a los que en esa época se trataba como a enfermos mentales.

Y en el congreso pedagógico celebrado en 1898, ella interviene a propósito de la educación de estos niños y dice: "Intuí que el problema de sus deficiencias era menos de orden médico que pedagógico..." a partir de entonces encamina sus esfuerzos y se desarrolla en esta área. Fue a Lourdes y a París para estudiar los métodos extranjeros. De regreso en Roma, elaboró un método fundamentado en los principios de Tirad y Seguin, que dio resultados positivos al aplicarse a los niños anormales, llegando incluso a permitirles aprobar los mismos exámenes que los normales, hecho que la llevó a transferir su trabajo a los niños normales. Abandona la enseñanza para consagrarse al estudio y a la investigación, época en la que le confían la responsabilidad de la vida de los niños en los inmuebles de L'Instituto Romano, para quienes funda "La Casa de los niños" que serviría de modelo a numerosas escuelas en el mundo entero.

En esta escuela, lugar social y pedagógico, puso a prueba su método pues en ella pretendía lograr dos metas: una social y la otra pedagógica. En esta época resultaba

realmente revolucionario asociar, en la educación infantil, dichos aspectos. Así mismo, la publicación de su obra sobre el método de la pedagogía científica aplicada a la educación de los niños tuvo grandes repercusiones. A partir de esta publicación intensificó sus actividades. En E.U.A. fundó un colegio para maestros; en España creó un seminario de pedagogía donde experimentó la aplicación de sus principios educativos en la educación religiosa.

Se estableció en Holanda, cuando el gobierno fascista la expulsó, lo que convirtió a Ámsterdam, en la sede de la Asociación Montessoriana Internacional. Cuando la Segunda Guerra Mundial, se va a las Indias. Finalmente, muere en Holanda en 1952.

Corrientes filosóficas de la época

La inteligencia es para Montessori el conjunto de actividades reflejas, asociativas y reproductoras que permiten al espíritu desarrollarse por sus relaciones con el mundo exterior. De modo que el medio escolar, condicionaría en cierta medida, este desarrollo intelectual, de ahí su preocupación por el "ambiente" en el que el niño evoluciona: de él recibe sensaciones e impresiones, placeres, dolores físicos y psicológicos.

De ahí que insista en la necesidad de educar los sentidos, para lo cual se acercó a la doctrina **sensualista** y a sus filósofos más representativos: Locke y Condillac, para quienes el conocimiento se fundamenta en la información sensorial. No obstante, para ella, el proceso del conocimiento depende de dos fuerzas indispensables: "la exterior que toca y la interior que dice: yo abro la puerta". Es decir, la actividad espiritual tiene la primacía, pues sin ella, los sentidos se volverían inútiles. Y consiguió fundar una educación que se basa en respetar las leyes fisiológicas y biológicas del desarrollo. De acuerdo con el **naturalismo**, consideró que todo pequeño, hasta los seis años, no distingue el "bien del mal" y que ni el ejemplo ni las restricciones pueden influir positivamente en la moralidad infantil, por lo que buscó formar las bases del carácter, mediante el contacto con la naturaleza.

Así, el paso de la vida sensorial infantil a la vida social e intelectual se haría, en parte, gracias a la obra educativa de la misma naturaleza. Obviamente no se puede considerar, la educación montessoriana, como exclusivamente naturalista, puesto que también comprende una tendencia espiritual. Con Rousseau mantuvo sus diferencias así como algunas coincidencias.

Del idealismo, conserva ciertos elementos, se acercó al idealismo o neoidealismo italiano, corrientes representadas por los discípulos de Hegel; de hecho sus obras se

encuentran marcadas por el idealismo, pero lo que da un tinte fuertemente idealista a su pensamiento, es la expresión de un cierto número de conceptos en este sentido. Sus concepciones idealistas presuponen una fe en lo divino y en lo trascendente. No obstante, otro de sus intérpretes notables (G. Broccolini) estima que no se le puede tachar de idealista aunque su obra comprenda algunos conceptos "paraidealistas", como la eliminación de los castigos y las recompensas, la educabilidad del hombre, etc. Hace referencia a un concepto montessoriano antiidealista sobre el caos de la conciencia infantil.

De la noción de la "Escuela activa". M. Montessori formó parte de sus ilustres promotores, sin que esto implicara que se encontrara en el centro de la Nueva Educación. Attisani y Hubert, afirman que proporcionó a este movimiento más elementos de los que ella recibió, por lo que puede catalogarse entre sus promotores. Entre ella y Decroly, se descubren caminos extrañamente paralelos: ambos pedagogos, estudiantes de medicina, consagrados durante varios años a los niños anormales; los dos herederos del positivismo, ambos comprendieron que a esta concepción le faltaba una dimensión espiritual; los dos también comenzaron su obra educativa sin apoyarse en principios preestablecidos. Tales similitudes no excluyen las diferencias en las que se traduce la originalidad de cada método, además de la metodología utilizada para enseñar al niño a conocer, la divergencia mayor entre los dos se relaciona con su evolución respectiva: materialista uno y más apegada al idealismo y espiritualismo, la otra.

Montessori se sitúa en seguida de su predecesor Froebel en la línea de la educación, según la naturaleza y la libertad, aparentemente las dos pedagogías persiguen el mismo objetivo, no obstante dicha apariencia deja suscitar algunas dudas. Los dos poseen la preocupación de proporcionar, desde la primera educación, un lugar a la naturaleza; parten del mismo principio de autonomía en la actividad; adoptan la misma actitud de amor y respeto hacia el niño. Las dos pedagogías comprenden ejercicios relativos al cuerpo y a los sentidos... pero su punto coincidente por excelencia es el idealismo. Consideraron al niño como ser espiritual y confiaron en su naturaleza divina, cuestión que condujo a cada uno por caminos diferentes de acuerdo a su personal concepción. Otra diferencia se refiere al papel del juego, cada uno mantiene su propia teoría al respecto. Y una diferencia más se refiere a la actitud del educador. Para Froebel, éste simplemente debe estimular las habilidades del niño. La actitud de los niños en las clases es sintomática: tienen los ojos fijos en la maestra como si resintieran su presencia en forma opresiva. En las escuelas montessorianas -en cambio- la práctica educativa

mantiene más afinidad con la teoría, y el principio de la autoeducación encuentra una mejor aplicación. La maestra es tranquila y paciente. Se puede decir que el punto original se ubica precisamente aquí: la institutriz froebeliana interviene en las actividades de sus alumnos para controlarlas y dirigirlas, provocando una contradicción en el seno del sistema educativo dadas las exigencias teóricas de libertad en el crecimiento y desarrollo del niño. Mientras que Montessori se interesa más por la educación moral del niño, por lo que, permitía la intervención discreta de la maestra.

Se puede decir que navegó a merced de diferentes corrientes psicológicas: tradicionales y modernas, fue así como se encontró con el psicoanálisis y la teoría de Freud. Reconoció las aportaciones de la teoría psicoanalítica que constituyó uno de los hallazgos más impresionantes. Montessori constató que estas teorías explicaban en parte las enfermedades mentales, por lo que consideró que éste le permitiría aclarar, sin trastornarlas, sus propias observaciones y teorías psicológicas y pedagógicas. En su obra, El niño: tanto el vocabulario, como su argumentación, poseen un tono claramente analítico, que los maestros deberían conocer por las repercusiones que -concretamente- las defensas, tienen en el trabajo escolar. A otros puntos de la teoría, da poca importancia. Más aún, la teoría psicoanalítica que se elaboró a partir de enfermos y de padecimientos mentales y no se interesaba, al menos en sus comienzos, por el "psicológicamente sano", choca con el niño "montessoriano" que es, o pronto se convierte en un niño "normalizado". Otro punto en el que difieren es en la "desviación" montessoriana con la noción freudiana de neurosis. Hay divergencia también entre las terapias analítica y la montessoriana por la importancia que se da a los obstáculos y traumas. Sin embargo, estos dos niveles de investigación se complementan sin contradecirse. Freud subrayó los determinismos inconscientes, Montessori, la actividad consciente. Finalmente, el idealismo, que marcó fuertemente el pensamiento montessoriano, no aparece en la teoría psicoanalítica.

Sus principios educativos

- ***Los ejercicios sensoriales en la educación intelectual***

Esta pedagogía se ha apegado mucho al *clima* debido a que en él fundamenta toda su construcción pedagógica. Ve que los medios familiar y escolar están estrechamente relacionados con el desarrollo del niño y que al proporcionarle, por un lado, cierta libertad, se eliminará la causa de numerosas "desviaciones" y, por otro, el material necesario, ordenado y organizado (de acuerdo a la edad, necesidades, posibilidades...) para la

formación de su espíritu, **el ambiente educativo constituirá un poderoso factor de equilibrio**. Cada objeto del material debe permitir el aislamiento de una cualidad única y el ejercicio de un solo sentido. De ahí que el conjunto de materiales educativos sea de gran capacidad formadora para que el niño adquiera, desde el principio, nociones elementales de tamaño, forma, color; después comparación, clasificación, orden, que adquiere progresivamente. Por lo que **el material educativo, constituye verdaderamente la base del sistema montessoriano.**

- ***La educación liberadora***

El conflicto entre el adulto y el niño constituye el problema medular para M. Montessori; debido a la actitud liberal o autoritaria, el adulto desempeña un papel primordial en la educación, razón por la que María Montessori propone el problema de la libertad como principal noción de su sistema, en el que exhorta a los padres y a los educadores a no encerrar al niño en una "prisión", con el pretexto de protegerlo porque es pequeño y débil; la sobreprotección asfixia la energía vital. Rechaza totalmente la autoridad y protección adultas, propone una intervención discreta de la maestra y considera que la libertad y la espontaneidad existen dentro de ciertos límites. Para Montessori, las nociones de disciplina y de orden están ligadas a la libertad y espontaneidad que no constituyen elementos opuestos, por el contrario, se complementan, pero para muchos pedagogos, la amplitud de esta concepción de libertad y educación, ha creado una cierta confusión. Ahora bien, por un lado, en este método liberador la guía no es el maestro, sino las fuerzas interiores que se expresan, pero por el otro, cree que esta libertad está ligada a las cualidades de **la maestra, que deberá crear el clima que permita la expansión de las capacidades naturales**. La intervención del adulto no prende resolver todos los problemas del niño, sino conducirlo a la independencia, desde la primera infancia. Para el caso de la disciplina y la libertad, ella afirma que el niño actúa primero en forma instintiva, después consciente y voluntariamente y advierte que las actividades libres mediante las que se desarrolla el espíritu de disciplina son, en su origen, inconscientes y espontáneas. El niño podría sufrir "desviaciones" por la insistencia de una actitud autoritaria de parte del adulto

El orden es el resultado de la disciplina y éste es buscado por el niño en los elementos exteriores para liberar su actividad creadora. De esta forma el niño rechaza la anarquía, lo mismo que exige el orden y para responder a esta aspiración, la autoridad protectora del adulto es indispensable, autoridad que no debe intervenir mientras el niño esté trabajando concentrada y creativamente, **sólo debe convertirse en la "guardiana y protectora del**

medio", presentar el material y mostrar cómo se utiliza, tendiendo a que su intervención sea cada vez más discreta. La autoridad del adulto interviene también en el dominio de la educación moral: las palabras, los actos, la conducta, toda la personalidad del adulto posee una gran influencia educativa en la formación del carácter. En toda esta **intervención cuidadosa o discreta del maestro**, como ella la llama, no se trata de eliminarlo, sino de transformar su función. En este modelo, la libertad interior no se da, se construye y se hace, se adquiere en la vida. De ahí la importancia del contacto del individuo con el mundo exterior.

- ***Individualización y socialización***

El trabajo individual que corresponde a las posibilidades y a los intereses del sujeto, constituiría un medio educativo eficaz para ayudarle a conocer sus cualidades y facultades personales. Insiste en que hay que tener en cuenta que cada inteligencia evoluciona de manera y de acuerdo con un ritmo particular por lo que las etapas del desarrollo no se encuentran en el mismo punto en todos los niños de una misma edad. **El sistema educativo de M. Montessori elimina las lecciones colectivas en beneficio de las individuales, que son voluntarias, breves, simples y adaptables a cada caso. De esta manera convierte, el principio de la individualización en la enseñanza, en uno de los fundamentos de su pedagogía.** Para M. Montessori, algunas virtudes sociales como la ayuda mutua, la cooperación... suponen, desde el principio una preparación interior imposible de lograr si no es a través de ejercicios efectuados en forma individual, después de lo cual, el niño es perfectamente sociable, es decir, el resultado de la concentración se muestra en el despertar del sentido social. Con el mismo fin de desarrollar el sentido social, la educación montessoriana también recurre a juegos colectivos como el de la "lección de silencio" que implica el cumplimiento de reglas y sufrir algunos sacrificios individuales frente a un grupo. Emplea una serie de trabajos que se realizan en común: explorar, poner la mesa, cultivar plantas, cuidar animales... Al movimiento se le considera educativo, de esta manera se convierte en una terapia que ayuda a curar, y consiguientemente, a socializar a algunos tipos de niños frágiles: impulsivos, inhibidos...

- ***El trabajo y la imaginación***

Más que de juguetes y juegos de imaginación, M. Montessori habló de "trabajo", el contacto con la realidad, la actividad constructora; **concibe el juego como un factor para el desenvolvimiento de los sentidos y de las facultades intelectuales**. Existe un vínculo muy estrecho entre el juego y el trabajo. Admitió el papel de la imaginación en la

instrucción de los niños de siete a doce años, convencida de que ésta constituye la fuerza más grande de esta edad. Sin embargo eliminó de su sistema (para niños de la escuela maternal) las fábulas, las historias imaginarias, los centros de interés que atraen a la credulidad y a la fantasía e insistió en que ciertos juguetes de papel simbólico no favorecen al desarrollo normal. Concibió el simbolismo como el resultado de una imaginación desenfrenada que puede conducir a la confusión mental y propiciar ilusiones en el espíritu infantil. Pero si el niño enriquece sus conocimientos a partir de experiencias surgidas de la realidad, dejará de imaginarse cosas que no puede obtener. Por tanto, la imaginación creadora debe partir de lo real, así el espíritu infantil reconstruirá un mundo correspondiente a la realidad. Montessori no se opuso al hecho de que el desarrollo de la imaginación sea favorable, únicamente no admitió que el método utilizado pretenda que el niño viva un mundo ficticio, desvinculado del mundo real. En relación al trabajo y al juego, afirma que no es posible que el juego libre y desorganizado constituya el fundamento de una educación intelectual y plantea la efectividad del trabajo infantil en contacto con la realidad, lo que permitirá al niño desarrollar su inteligencia y partir de bases sólidas y concretas porque la actividad del niño se organiza y su interés se despierta con un material elaborado científicamente y presentado de manera sistemática. Por tanto, el juego representa una actividad sin objetivo, el trabajo, a su vez, el medio por el cual el adulto crea la "super naturaleza" y el niño desarrolla su personalidad.

- ***Los periodos sensibles***

Montessori basó su pedagogía sobre un principio psicológico fundamental: el desarrollo del niño no se logra de manera lineal y regular, sino por etapas, a través de las cuales el niño revela una sensibilidad particular, desarrolla con más facilidad algunas aptitudes y se interesa más intensamente en algún ejercicio o determinado objeto. Cada uno de estos períodos, una vez desarrollada la sensibilidad, cesan, para que, con rapidez, otra fuente de interés la reemplace. Y como éstos no coinciden, durante el crecimiento, en todos los sujetos, el educador tendrá que estar atento al comportamiento de cada niño para distinguir esos periodos y responder a sus necesidades. Así descubrió que desde el nacimiento hasta los tres años, **el espíritu infantil es "absorbente**" y busca experiencias sensoriales. Del año y medio a los cuatro, aparecen la coordinación y el desenvolvimiento de los músculos. De los dos a los cuatro, surge el interés por la verdad y por descubrir la realidad; durante el mismo periodo, la actividad motora se perfecciona y comienza a entender las nociones de tiempo y espacio. De los tres años y medio a los cuatro y medio,

es el periodo favorable para la escritura. Y de los cuatro y medio a los cinco y medio, es el momento para enseñarle a leer.

Otros periodos que encontró con interés especial para el educador son los siguientes: entre el año y medio y los tres años suele afirmarse que se desarrolla la adquisición del lenguaje hablado. Al iniciarse el segundo año aparece el periodo sensible al orden con duración aproximada de dos años. De los dos a los seis años y medio presenta posibilidades de perfeccionar los sentidos y el espíritu; de establecer relaciones con el mundo de los objetos exteriores... Por último de los tres a los seis, sensible a las sugerencias del adulto, periodo favorable para el aprendizaje de las "buenas maneras". Todo este descubrimiento es de suma importancia para el educador que no debe pretender recuperar un periodo sensible ya pasado o hacerlo llegar antes de tiempo. De ahí que los periodos sensibles deben convertirse en objeto de estudio y ser muy bien conocidos por cada educador.

- ***La educación en la paz y por la paz***

La paz, además de un problema vital, es también una obra de la educación. Es en este sentido que M. Montessori dice que la adquisición de la paz debe convertirse en objeto de una ciencia: la de la educación y formación del hombre, que implica una situación y una adquisición espiritual. Si la guerra y los conflictos son la consecuencia y la manifestación exterior de un desacuerdo interior de los espíritus, habrá que comenzar por formarlos y educarlos; para ellos propuso, además de consideraciones teóricas, principios y métodos de educación que encaminarían al individuo y a toda la humanidad al establecimiento de la paz. La verdadera paz es un estado interior del alma y, como tal, exige una educación particular. Y es en la infancia cuando existe mayor sensibilidad para esta educación, pues el carácter no se alerta por la influencia de la sociedad. Una sociedad en busca de la paz no somete al individuo, lo libera; no lo reduce, lo eleva.

Este es el principio que M. Montessori aplica al crear, de la manera más feliz, las relaciones entre hombres libres e iguales. Buscó este objetivo al suprimir los castigos humillantes, en particular los golpes, que van en contra de la dignidad humana; dice que la estricta obediencia a un adulto severo equivale a la esclavitud y debe sustituirse por una disciplina natural y un trabajo libre y espontáneo y que la emulación niega la socialización del individuo y su armoniosa colaboración. Para sublimar la agresividad alienta actividades animadas y constructivas. Y puesto que la agresividad se relaciona con el instinto de posesión, una orientación equilibrada lo reemplazaría por el amor y el altruismo.

Aplicación del método Montessoriano

- ***De la escuela maternal al liceo***

Con todo y que los principios educativos se fundamentan en la evolución de la psicología del niño, de tal modo que aquellos que se aplican a la segunda infancia no podrían trasponerse posteriormente, Montessori no dudó en hablar de la universalidad del método, de su aceptación para las distintas edades. En su obra Formazione dell'uomo, explica cómo lo entiende. El espíritu de esta pedagogía debe entenderse como un principio educativo general que sobrepasando la psicología -que se limita a una edad precisa- se puede aplicar a todos los grados de la educación, lo cual no oculta contradicciones internas como lo demuestran algunas escuelas secundarias montessorianas, en especial en Italia y Holanda. En fin, los puntos esenciales de esta aplicación, se retoman de la pedagogía básica de los niños pequeños: libertad educativa, la adaptación social, la utilización de un material que se adapte a la enseñanza, la presencia de cierta autoridad, el trabajo... No obstante, Montessori no hizo estudios ni experiencias sistemáticas en la enseñanza secundaria. En definitiva, con excepción de casos aislados (como el de Holanda, donde funcionan numerosas escuelas secundarias montessorianas), las tentativas hechas en otros países fracasaron. No obstante, los principios de la libertad educativa, tal como Montessori los formuló, no son ajenos a las tendencias actuales de la enseñanza secundaria: se puede citar en Francia las materias optativas, en Italia, la adaptación del ritmo de estudio al desarrollo del estudiante y en Estados Unidos donde las ideas de Montessori siguen pendientes.

Los puntos fuertes de la pedagogía montessoriana y la escuela maternal moderna

Si tales principios influyeron poco en la enseñanza secundaria, otra cosa sucedió en la primaria y sobre todo, en la escuela maternal. Con relación a las leyes del desarrollo y el ambiente, Montessori explicó, por ejemplo, que la desobediencia es inherente a la falta de una actividad libre y espontánea, el capricho, la expresión exterior de necesidades insatisfechas. De ahí que el responsable de la desobediencia sea el adulto que no sabe o no desea satisfacer las necesidades del niño. Entre las innumerables necesidades que se manifiestan en la evolución infantil, para la psicología actual, la educación debe satisfacer desde el principio, las tres fundamentales: de afecto, de seguridad y de actividad, ésta sin pertenecer a algún periodo, se presentan durante toda la infancia. Montessori subrayó la obligación de satisfacer la necesidad de seguridad y la de actividad. En cuanto al paso de la Escuela Maternal a la Elemental, las investigaciones más importantes -realizadas en los

Estados Unidos- demostraron que el valor educativo de la escuela maternal resulta limitado si se cambia de fundamentos, de dirección y de objetivos en la escuela elemental. El objetivo del juego educativo no se centra en la ocupación del niño a toda costa. Debe despertar la curiosidad, la imaginación, la capacidad gestual y, sobre todo, llevarlo por el buen camino; ahora bien, aunque sufrieran alguna modificación, aquello que debe conservarse es el principio de los juegos sencillos, sólidos y adaptados al niño. Montessori rechazaría los juegos contemporáneos frágiles, sofisticados y caros. Finalmente, el principio de la enseñanza individualizada, la aplicación exitosa de este principio influyó en las investigaciones psicológicas actuales. Para ella la educación debía adaptarse a las distintas etapas de la evolución: más sensorial en la primera infancia, más moral en la edad de la razón, más afectiva con el adolescente, de esta manera la pedagogía montessoriana se atiene a las diversas etapas del desarrollo.

La obra montessoriana y sus límites

La obra montessoriana, como toda otra tiene sus puntos fuertes y débiles, sus éxitos y sus fracasos. Entre sus límites tenemos la pobreza de sus tesis acerca de la noción de **interés**, lo cual ha sido fundamental para muchos educadores como Decroly, Clapárede, Dewey. Sólo habla de periodos sensibles. Otra laguna es que no trató la crisis de personalidad que se presenta de los tres a los siete años (del "yo" y de lo "mío"). Soslayó el estudio profundo de las nociones de disputa, imitación, curiosidad e inconstancia. Por la forma como concibe la naturaleza infantil, se vislumbran los dos límites entre los que se desarrolló su pensamiento psicológico: por un lado predomina la filosofía de la metafísica y, por el otro, la pedagogía práctica. Y convierte la noción de concentración en una actividad ligada con la realidad, en un concepto central de su pedagogía, con ello la convierte en un límite. Ahora bien, a pesar de haber recibido la influencia de diversas corrientes, no modificó sus principios educativos. Para concluir, tomado en su totalidad, el método Montessori puede suscitar reservas, pero esto no impide que los principios directores y el espíritu de su pedagogía conserven todo su valor.

Referencia del documento

Yaglis, D. (s/a). Montessori 1870-1952. Confederación Nacional de Escuelas Particulares A.C. Departamento de investigación institucional. Educadores. En http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/montessori.htm. Consultado el 4 de julio de 2008.

TEMA 3. LAS TEORÍAS PSICO-PEDAGÓGICAS.

3.1 OVIDE DECROLY Y LOS CENTROS DE INTERÉS.

Ovide Decroly

(1871-1932)

Ovide Decroly nació, en 23 de julio de 1871, en Renaix (Bélgica, Flandes oriental), y murió, el 9 de septiembre de 1932, en Bruselas. Hijo de un industrial de origen francés, pasó sus primeros años en un gran jardín su padre lo inició en los trabajos manuales. Hizo sus estudios secundarios en internados donde se aficionó a las ciencias naturales, gracias a un profesor que le permitía hacer experimentos en su laboratorio. Habiendo obtenido el título de médico en la Universidad de Gante, continuó sus estudios en Berlín y después en París, donde, bajo la dirección del profesor Philippe, estudió los cerebros de los tabéticos, orientándose así hacia las enfermedades nerviosas.

De vuelta a Bélgica fundó en Bruselas, en 1901, con ayuda de Mme Decroly, que fue durante toda su vida la más próxima colaboradora de su marido, un instituto laico para los niños anormales. En realidad abrió su propia morada a los niños deficientes, cosa que le permitió vivir en contacto directo con los sujetos que quería observar. Colocó así las bases del instituto especial, situado actualmente en Vossegat, en Unccle. A instancias de los amigos entusiasmados con su nuevo método para la enseñanza de los anormales, abrió, en 1907, en un establecimiento para niños anormales, la “escuela de la Ermita”. La dirección de ambas escuelas fue para él una fuete constante y rica de de investigaciones y publicaciones.

Participó activamente en la vida científica internacional, sobretodo en le primer Congreso de Paidología que presidió el mismo en 1911, en Bruselas, y en el Congreso internacional de Calaís en 1921, donde contribuyó a la fundación de la Liga internacional para la Educación Nueva. Al mismo tiempo fue profesor en varios establecimientos, entre los cuales citaremos la Universidad libre de Bruselas y la escuela de Altos Estudios, así como inspector-médico en Ministerio de Justicia (Protección de la Infancia) y en el Servicio de Enseñanza especial del municipio de Bruselas.

No es nada fácil exponer la obra, ni siquiera los principios pedagógicos fundamentales del Dr. Decroly, porque, a la inversa de lo que se pudiera creer, no ha habido nunca un “Sistema Decroly” y este pedagogo no ha publicado jamás un resumen general y sistemático de sus propias concepciones. Sus múltiples artículos son, con harta

frecuencia, una prolongación de investigaciones anteriores, su desarrollo o a la exposición de nuevos problemas. Más aún, sería precio poder hablar aquí de la mayoría de sus realizaciones pedagógicas, de su actividad desbordante como profesor, maestro de escuela, director de laboratorio, médico; de su contacto con los niños normales y anormales, de sus experimentos, del artista que inventaba juegos educativos, etc.; porque, como observa J. E. Verheven tan justamente en la introducción de magnífico *Homenaje al Dr. Decroly,* ofrecido al pedagogo con ocasión de sus sesenta años, "lo mismo de la significación histórica de un Pestalozzi o de un Ligthart no se debe sólo a sus publicaciones, la aportación de Decroly a la ciencia del niño rebasa con mucho el marco de su obra escrita".

Ovide Decroly pertenece a esa generación de médicos y de físicos belgas que fueron atraídos, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, por la paidología y la pedagogía experimental. Bruselas se convirtió en centro activo de estudio del niño normal y anormal: el Dr. M. C. Schuyten, fundador del primer laboratorio pedagógico inauguró en 1899 un curso de paidología en la Universidad Nueva mientras que e futuro rector de la Universidad Libre de Bruselas, el Dr. J. Demoor, rodeado de algunos jóvenes colaboradores, como O. Decroly, T. Jonckheere, A. Ley, se convierte en el promotor de una pedagogía científica, basada en la medición exacta de los hechos observados, y preconiza una enseñanza renovada para los anormales en el extranjero, donde acaban de caerse unas escuelas nuevas, interesan vivamente los medios progresistas de la capital belga. Recordemos el libro *El siglo del niño,* y en que se inicia la psicología de la *Gestalt.*

Desde el primer momento Decroly, como médico de la nueva escuela, adopta los métodos científicos más rigurosos: una observación metódica, experimento, y mediciones exactas de los datos psicológicos y pedagógicos. Sus primeras publicaciones en el dominio de la pedagogía se refiere a los jóvenes anormales, pero nos llevan enseguida al estudio acerca del niño anormal. Partiendo del mismo punto de vista que M. Montessori, declara, en efecto, que entre los niños normales "no hay diferencia de calidad, de naturaleza. Las mismas leyes psicológicas son valederas en los dos casos, pero en uno de ellos el desarrollo mental está generalmente retardado; todos los procesos son extraordinariamente lentos, de suerte que se ven aparecer en él unos estados que no pueden advertirse, por la rapidez con la que transcurren, en el estudio psicológico del desarrollo normal" (O. Decroly y J. Degand, "Quelques considérations sur la psychologie et la pedagogie de la lecture", Revue Scientifique, París, 9-10 1906, pp. 261-4 y 293-6).

Siempre el asecho para mejorar sus métodos de observación y de medición, emplea, ya en 1907, la cinematografía para la observación de los más pequeños, medio que extenderá más tarde, especialmente tras la primera Guerra Mundial, tomando películas como *Etapas del desarrollo metal del niño, Evolución de la reacción especial del niño, Las reacciones sociales del niño de 0 a 6 años.*

Para medir la inteligencia, recurre muy pronto a los tests. Desde 1903 aplica los de Bidet-Stanford y señala su valor en varias publicaciones. Por otra parte, el psicólogo americano Goddard vio aplicar estos tests por vez primera a Decroly. Y se entusiasmó tanto que los empleó inmediatamente en América, y dio así nacimiento a diferentes escalas, como la de Binet-Stanford (véase Mme Decroly, carta-prefacio al libro de M. Peers, Olvide Decrly. Bruselas, 1942 p.7)

Advirtamos que Decroly no se limita a una aplicación pura simple de los primeros tests de inteligencia, sino que señala en ellos también sus defectos. Así, reprocha a las primeras experiencias de Binet-Simon su carácter demasiado verbal y la ausencia de tests referentes al desarrollo motor y lamenta que hayan sido olvidados los niños de 0 a 3 años. Además insiste acerca de la excesiva facilidad de determinadas pruebas en relación con la edad propuesta mientras que otras le parecen demasiado difíciles.

Para llenar estas lagunas estableció el mismo unos tests y adaptó otros. Con la colaboración de R. Buyse, publica el tests “B. D. para los niños más pequeños en que las consignas propuestas descansan en el empleo de rasgos y cruces. Con J. E. Segers adapta el test de Ballard que, como test colectivo, permite alcanzar una idea general y rápida del valor de los alumnos. Con objeto de despistar lo que es simplemente la inteligencia mecánica, construyó una serie de cajas con sistema de sierre presenta dificultades graduales y reveladoras, recuerdo con la conducta del sujeto examinado.

Si se consideran las concepciones y las realizaciones pedagógicas de Decroly, se comprueba que tiene una doble base:1) bio-sociológica, 2) psicológica.

En su condición de médico, Decroly insiste en el valor de la herencia y del medio. Si la herencia puede suministrar rasgos de carácter comunes a un grupo y es el factor esencial, que la educación a de tomar en cuenta, no es menos verdad que el medio puede cambiar sensiblemente las posibilidades del niño, tato en un sentido favorable como desfavorable. Decroly comprueba, por ejemplo, la gran diferencia que existe entre lo que atañe al pensamiento y a su expresión entre el niño que ha vivido entre animales y plantas y a podido viajar y expresarse, y el niño que vive en una buhardilla, apenas franquea los límites de su barrio, y pasa su juventud con una familia inculta. En resumen,

el medio físico y el medio social, de los cuales la familia y la escuela no son más que subdivisiones, tiene una importancia capital en la vida del niño.

Para vivir, todo organismo ha encontrado un medio adecuado, y Decroly quiere hacer de la escuela el medio que responda a las necesidades y las actividades del niño, esto es, quiere que esté hecha "a la medida" y adaptada a las posibilidades psíquicas y pedagógicas del niño. Sin embargo, la enseñanza no será exclusivamente individual, porque Decroly entrevé perfectamente las ventajas de la enseñanza colectiva. Insiste en la contribución de esta enseñanza en la formación social y moral del niño y prevé clases tan homogéneas como sean posibles, que incluso subdivide en grupos homogéneos para favorecer todavía más el sentimiento social.

Como psicólogo, se le debe un gran número de investigaciones: acerca de la psicogénesis, del niño normal y anormal, a la medida que la inteligencia, al evolución de la efectividad y del carácter, la evolución de la efectividad y el carácter, la evolución del lenguaje hablado, el dibujo, los mejor dotados y la orientación profesional.

Examinando de cerca estas investigaciones, se comprueban que son la base o la consecuencia de sus concepciones pedagógicas y que están íntimamente ligadas entres sí. El ejemplo más sorprendente de esto es sin duda el del "**englobamiento**", al cual Decroly a consagrado varias publicaciones de 1906 a 1929 (la exposición más completa se halla *la función de englobamiento y su aplicación)*. Bruselas, 1929 91 pp). Decroly entiende por "englobamiento" un fenómeno que relaciona con la *Struktur o Gestalt* en estos términos:

El sentido de *Struktur o Gestalt* implica más particularmente la concepción de una actitud especial del ser mental respecto al ambiente, actitud que hace que este ser mental respecto al ambiente, actitud que hace que este ser se presente en su totalidad innata y adquirida frente a objetos y acontecimientos, y los perciba, pensando en ellos o reaccione frente a ellos con toda su persona; el término englobamiento expresa, en el fondo, la misma idea. Diciendo que los objetos y los hechos percibidos, los recuerdos. Los pensamientos elaborados y los actos y las palabras expresadas los toma con frecuencia como "todos", como conjuntos indivisos, que en los detalles se buscan, pero se imponen por sí mismos y sin que se dé cuanta, quiere decirse que es, de hecho, la totalidad del individuo la que percibe, piensa y obra conjuntamente y que, como consecuencia de esa actitud global, los objetos, acontecimientos, percepciones, ideas y actos toman este carácter global. ("Le role du phénomene de globalisation das l'enseignment". Bull. Et Annn, de la Soc. Roy. Des Sc. Méd. Et nat. De Bruxelles, p. 67).

Decroly opina que el englobamiento no es una función o un mecanismo aislable, sino un procesos intelectual bastante complejo, que es a la vez la antítesis de lo "analítico-sintético" y, por otra parte, prepara éste y se asocia él en una medida mayor a meno. Se relaciona con la "percepción sincrética" de E. Claparéde, pero Decroly rechaza este término porque designa sobre todo el estado perceptivo de la actividad mental del niño, y la noción de englobamiento tiene, junto aquél, un sentido más general.

Como costumbre de Decroly, la noción inicial del englobamiento nació de la práctica de la enseñanza de los anormales. Habiendo comprobado que los métodos tradicionales, e incluso los de la señora Montessori, no daban resultados satisfactorios en la enseñanza de la lectura, tuvo la idea de proponer a sus alumnos órdenes escritas, mediante frases que despertaran su interés. E l procedimiento tuvo éxito, pero Decroly, como sabio, y queriendo conocer le valor pedagógico del interés, continuó sus investigaciones haciendo pruebas con su propio hijo, que entonces tenía de dos años. Le enseñó su propia fotografía y la palabra de "papá" escrita, y luego otras palabras y frases con las que se relacionan los intereses inmediatos del niño.

La experiencia fue cornada por el éxito, y seis meses más tarde el pequeño Decroly leía unas cincuenta frases y era presentado ante la Sociedad Belga de Paidotecnia. Éste fue el origen del concepto del englobamiento.

Claro que Comenio había indicado ya en su *Didáctica magna* que es preciso partir de las generalidades para llegar a los detalles, y los protagonistas de las generalidades para llegar a los detalles, y los protagonistas de la "Gestaltthorie" han defendido ideas semejantes a las de Decroly, pero el gran mérito de este último consiste en haber demostrado que el englobamiento es un fenómeno esencial del alma infantil y en haber investigado sus consecuencias en la didáctica y las organización escolar

Así, para la enseñanza de la lectura encontró el método "ideo-visual". Mientras que el método usual parte de la palabra dividida en sílabas, o incluso de las letras y los sonidos separados, el método ideo-visual comienza con el empleo de frases enteras y de las palabras buscadas en las actividades inmediatas y reales del niño. Decroly procede de esta manera porque a comprobado, tras múltiples experiencias, que la frase que representa un idea completa y concreta, a la cual están asociados las emociones o intereses del niño, se fija y retiene con mayor facilidad que las palabra aislada, dividida en sílabas y letras.

Basándose en esas investigaciones respecto a la evolución del lenguaje del niño, que le demostraron que este entiende el lenguaje auditivo antes de poder expresarse,

aconsejó que se leyeran primero la frase, repitiéndola varias veces en vos alta. El niño, lo mismo que el lenguaje oral, descompondrá él mismo la frase, reconociendo las partes o las palabras de las otras, más tarde hará otro tanto con las palabras separadas que descompondrá en letras y sonidos. A fin de sacar el máximo provecho del interés del niño las frases se escogen en su ambiente inmediato.

He aquí el modo de proceder: las frases emitidas, por ejemplo, durante los ejercicios de observación, son escritas en la pizarra y leídas en voz alta por el maestro. Al día siguiente esas mismas frases se escriben en grandes tiras de papel y se colocan en un orden distinto. Se invita a los alumnos a que las relean. Después de distribuyen entre ellos tiras más pequeñas, que reproducen exactamente el texto de las grandes, y por medio del juego se procura fijar las frases. Cada día se añade al juego una frase nueva elegida entre los intereses inmediatos de los alumnos, hasta el momento en que el niño reconoce y aísla las palabras que a contratado varias veces. Éste es el principio del análisis que conducirá al niño a distinguir las sílabas y las letras. Por otra parte, como el juego favorece la asimilación, y el discípulo llegará muy pronto hacer frases, primero con ayuda de las palabras aprendidas y más tarde valiéndose de las sílabas y las letras.

Procede del mismo principio del englobamiento, el método de Decroly para la enseñanza de la escritura y la ortografía quiere que éstas se aprendan en unos días después de la iniciación de la lectura. El alumno, a causa de su visión global, dibuja primero la frase conocida, y, adelantando poco a poco, llega a expresarse mediante la escritura de un modo más o menos legible. Así la escritura está íntimamente ligada con la lectura y el dibujo. Decroly pretende que la mayoría de los alumnos puede aprender a escribir en tres meses con quince o veinte minutos de ejerció diarios, sin pasar porque aquellos que consiste en hacer palotes, rasgos y curvas, letras o silabas, a la condición que el maestro tenga una escritura regular y siempre igual al menos durante el periodo de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como pedagogo Decroly he definido su programa en una fórmula que se ha hacho célebre: **"La escuela por la vida para la vida**." Quería, en efecto, que la escuela, cuyo marco ideal es el campo, tuviera un programa recuerdo son la psicología del niño y que respondiese a las exigencias de la vida individual y social actual. Con este objeto de debe suministrar una iniciación práctica a la vida promedio de dos conocimientos esenciales:

A) el conocimiento por el niño, de su propia personalidad; la toma de condiciones de su yo y, por consiguiente, de sus necesidades, de aspiraciones, de sus fines, en fin de cuentas, de su ideal; b) el conocimiento de las condiciones del medio natural

y humano en el cual vive, del cual depende y sobre el cual debe actuar para sus necesidades, sus aspiraciones, fines e ideas de la humanidad, las condiciones de adaptación y los medios de cooperar en ella, de ser consciente e inteligente solidario (O. Decroly, y G. Vers L´école renové, Bruselas y París, 1921, p. 24).

Dichos conocimientos han sido, por decirlo así, cristalizados por Decroly en sus "centros de interés" que, por el principio del *redescubrimiento,* debe conducir al niño a hacerse apto para la vida.

Al principio Decroly sólo previo un centro, "El hombre y sus necesidades", representado gráficamente por un espiral y que debe ser estudiado en relación con la familia y la sociedad, los animales y las plantas, la tierra y los cuerpos celestes. Sin embargo, unos años más tarde lo dividirán a su vez en cuatro centros, correspondientes a cuatro necesidades principales: 1) las necesidad de alimentarse, que se traduce para el alumno en "tengo hambre", como, bebo, respiro y estoy limpio"; 2)la necesidad de luchar contra la intemperie, por lo tanto "tengo frío, me visto, me albergo, me caliento"; 3) la necesidad de defenderse contra el peligro y los distintos enemigos, y entonces "tengo miedo, me defiendo contra los peligros, aseguro mi seguridad"; 4) la necesidad de actuar y trabajar solidariamente, de descanso, de asociación, de solidaridad, de ayuda mutua, por lo tanto "tengo necesidad de actuar, aprendo a trabajar solo o con otros para ganar mi sustento, para tener calor, para defenderme… me ilumino, juego, me recreo, descanso…".

Cada uno de estos centros, a la cual se consagra todo un año escolar, se alcanza y se relaciona con el conocimiento de: I) el niño y su organismo; II) el niño y los animales; III) el niño y el medio inanimado; IV) el niño y los vegetales; V) el niño y el medio humano.

En cada fase apela a: 1) la observación; 2) la asociación en el espacio y el tiempo; 3) la expresión concreta y abstracta, por lo tanto esa trilogía que, como señala H. Wallo, es "el esquema biológico de la excitación y de la reacción con la mediación de los centros nerviosos. Pero transpuesto y tan enriquecido en su significación psicológica…" (Pref. A. J. E. Sergers, Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Decroly. Bruselas, 1948, p. I)

Decroly considera la observación como la base de todos los ejercicios, como el punto de partida del desarrollo de todas las actividades intelectuales del niño. Debe poner a éste en contacto directo con el mundo animado e inanimado que lo rodea sobre el cual atraen la atención los centros de interés no será objeto de una simple descripción: manipulado, mirado, comparando los objetos de su medio directo y vivo, el niño debe ver

cómo se alimenta el animal, cómo se protege, qué puede sernos útil, etc. En 1908, en su *Programa de una escuela en la vida,* declara Decroly:

> [Es preciso] hacer trabajar la inteligencia con materiales de primera mano, es decir, recogidos por los sentidos del niño, teniendo en cuenta los intereses latentes de éste y asociado a este trabajo la adquisición del vocabulario y después los elementos sobre los cuales se aplicarán la lectura y la escritura, así como los ejercicios comparativos de los cuales una parte servirá de motivo para el cálculo, y en fin los ejercicios de juicio encaminados a brindar a la memoria un baje de ideas que habrá de conservar (cit. Por M. Peers, Ovide Decroly. Bruselas, 1942).

El niño debe pensar el conejo que ve y que toca, medir la planta que crece. No conoce todavía el sistema métrico, pero las manzanas, las castañas de sirve de pesa y mide con sus dedos y con sus pies. El niño observa muy pronto el inconveniente de estas medidas. Entonces hay que hablarle del kilo, del metro. Se plantean sumas, restas, problemas en los cuales el niño participa con entusiasmo porque responden a necesidades inmediatas.

La observación debe de ser continua, en el grado posible, y realizarse en el medio natural. No se trata de llevar un día a clase una gallina y señala el alumno. Éste irá a verla al gallinero, verá cómo incuba sus huevos. Verá salir a los polluelos del cascarón, los visitará con frecuencia para seguir su desarrollo.

Los ejercicios e asociación quieren alcanzar el conocimiento adquirido por la observación directa con nociones adquiridas anteriormente o que se presentan al niño en forma de imágenes, escritos, etc. Aquí el contacto directo con la realidad no es siempre posible y menos necesario. Los ejercicios de asociación tiene menor importancia en las clases inferiores, pero su interés aumenta a medida que el niño se desarrolla. La psicogénesis muestra, en efecto, que al estudiar nuestro modo de protegernos contra el frío vistiéndonos, pregunta si el polo norte o en África se visten de la misma manera, quiere saber si nuestros antepasados se vestían como nosotros, etcétera.

Decroly llega a distinguir cuatro grupos de asociación: 1) la asociación en el espacio, que corresponde a la geografía en sus sentido más amplio; 2) la asociación en el tiempo, que corresponde a la historia; 3) la asociación de de apropiación a las necesidades del hombre, que permite al niño adquirir nociones de economía doméstica, de tecnología, de higiene, etc.; 4) la asociación de causa a efecto, que debe revelar al niño el “cómo” y el “porqué” de los fenómenos.

Estos ejercicios que apelan a la imaginación, ensanchan el horizonte del niño y le hacen entrever el carácter relativo de las cosas. Al principio no tendrá nada sistemático,

se respetará en el año la tendencia del "coleccionista" que recoge sin interesarse en las clasificaciones sistemáticas y científicas. Sin embargo, poco a poco, se llegará a dar, partiendo de ahí, cursos más formales de geografía, de historia, de tecnología.

La expresión, lo mismo que la observación y la asociación, intervine constantemente en las actividades escolares. No se reduce al curso de vocabulario, de elocución, sino que engloba todos los medios por los cuales el niño puede comunicar de un modo inteligible su estado de ánimo a otras personas. Dichos medios responden a las necesidades naturales de expresión y de creación del niño y lo preparan para la vida. Adoptan las formas más diversas: dibujo, modelado, jardinería, cría de animales, reunión de documentos, construcción, gimnasia, danza, cantos, teatro, juegos educativos, conferencias, excursiones, lecturas, etcétera.

Como la mayoría de esta forma de expresión es de índole colectiva y supone la distribución de tareas en el seno del grupo, tiene un carácter social educativo por excelencia. Por ejemplo, la dramatización- por la cual no sólo hay que entender la representación de obras de teatro escritas por otros autores o compuestas colectivamente por alumnos, sino así mismo el teatro de títeres concebido y realizado por los niños. La representación de las escenas históricas, las explicaciones hechas ante los condiscípulos, las exposiciones organizadas, etc.- contribuye enormemente a la comprensión del papel que el niño deberá desempeñar más tarde en la sociedad, suministrar a la vez una educación moral de primer orden, tanto más cuanto que la vida escolar se basa en Decroly sobre el *self government.*

Las concepciones de Decroly revelan, como ha podido comprobarse, base positivas y evolucionistas, y han provocado, por lo menos en su comienzos, en algunos pedagogos, tanto objeciones de de principio como contra sus teorías y realizaciones. E. Dévaud muestra, sin embargo, en su estudio *El sistema Decroly y la pedagogía cristiana. (Friburgo-Namur, 1936),* que, aunque los católicos no pueden estar de acuerdo con las bases filosóficas de Decroly, sus métodos y sus investigaciones conservan su valor pedagógico y científico. Se han formulado otras objeciones, particularmente contra el valor de determinados centros de interés propuestos o contra el método ideo-visual de lectura. Decroly refutó ya, en vida, algunas de ellas; en lo que atañe a otras tesis, sigue siendo posibles interesantes discusiones, pero éstas nos llevarían demasiado lejos y nos obligaría a rebasar el marco previsto. Por otra parte, según el espíritu del gran pedagogo, varias de sus proposiciones deben considerarse como "método de trabajo", como puntos de partida hacia nuevas investigaciones: no tiene nada inmutable, como la misma vida,

que él invoca tanto en toda su pedagogía, y su aplicación varía según los lugares y los tiempos.

Muchas de sus comprobaciones, como el englobamiento y el método de los centros de interés, que permanecen como datos pedagógicos adquiridos, si no para la totalidad de los niños normales y anormales, al menos para que esa gran parte de ellos a la que no puede interesar la escuela tradicional. De aquí en adelante, queda establecido que Decroly, inclinándose, según el espíritu de ese gran pedagogo, J.J. Rosseau, sobre el alma del niño, y estudiándola *mov Kinde aus* (del punto de vista del niño), ha favorecido el auge de la pedagogía experimental y que este infatigable promotor de la educación nueva, reclamando una escuela para la vida por la vida, ha vuelto a poner al niño en su medio natural y ha acercado al escuela a la sociedad moderna, de la que amenazaba alejarse.

Recordemos, para terminar, que las ideas de Decroly rebasaron enseguida las fronteras belgas. Ya antes de la primera Guerra Mundial, se hacía sentir su influencia en la enseñanza de varios países, sobre todo en América Latina. Desde entonces no a dejado de cundir y actualmente es raro el año en que deje de aparecer, en una u otra lengua, un largo estudio acerca de este pedagogo. Incluso en Bélgica, el plan oficial de estudio de 1936 para la enseñanza primaria ha adoptado totalmente sus ideas y las reformas actuales de la enseñanza primaria a adoptado totalmente sus ideas y las reformas actuales de la enseñanza secundaria e inspiran en varios puntos de las investigaciones de los principios de Ovide Decroly.

Bibliografía

La bibliografía de las pulicaciones de Decroly, establecida por J. E. Verheyen, se halla en Homenajes al Doctor Decroly, pp. 481-491.

Algunos estudios de lengua francesa referentes a Decroly:

A. Hamaide, La méthode Decroly. Niestlé & Delachaux, Neuchatel-París, 1922.

E. Flayol, Le Docteur O. Decroly, éducateur. Nathan, París, 1934.

L. Papanastassiou, L’œuvre pédagogique du docteur Ovide Decroly. Sorlot, París, 1938.

M. Peers, Ovide Decroly. Oficina de Publicidad, Bruselas, 1924.

Referencia del documento

-Chateau, J. (1992). Los grandes pedagogos. 7a. reimp. México: Fondo de Cultura Económica.

3.2 JEAN PIAGET Y SUS APORTACIONES EDUCATIVAS

JEAN PIAGET
(1896-1980)

Alberto Munari [1]

La idea de considerar educador al gran epistemólogo y psicólogo suizo podría sorprender en primera instancia: en efecto, ¿cómo llamar educador a Jean Piaget que jamás ejerció esta profesión, que siempre se negó a considerarse pedagogo, hasta el punto de declarar: "En materia de pedagogía, no tengo opinión" (Bringuier, 1977, pág. 194), y cuyos escritos sobre educación [2] no superan las tres centésimas partes [3] del conjunto de su obra?

La perplejidad puede estar totalmente justificada si se piensa exclusivamente en la producción científica del propio Piaget. Sin embargo, lo es menos si se piensa en el considerable número de obras de otros autores que se refieren a las consecuencias educativas de la obra de Piaget [4]. Es un hecho que, desde hace muchos años, son innumerables los educadores y pedagogos de diversos países que se refieren expresamente a la obra de Piaget para justificar sus prácticas o sus principios.

Pero ¿Se trata siempre de la misma interpretación? ¿Se hace referencia invariablemente a la psicología de Piaget o se evocan otros aspectos de su obra compleja y multiforme? ¿A cuál de los tan diversos Piaget debemos las aportaciones más importantes: al Piaget biólogo, al epistemólogo, al psicólogo, o estamos particularmente en deuda con el "político", como podríamos calificar al Piaget director de la Oficina Internacional de Educación?

El combate de una vida: la ciencia

Empecemos por pintar el telón de fondo. Figura característica del académico "iluminado", Jean Piaget luchó toda su vida contra las instituciones y los prejuicios intelectuales de su época, y tal vez también contra sus propias preocupaciones espiritualistas e idealistas de la juventud (Piaget, 1914, 1915, 1918), para defender y promover el enfoque científico.

Incitado por un padre "de espíritu escrupuloso y crítico a quien disgustaban las generalizaciones apresuradas" (Piaget, 1976, pág. 2), iniciado de muy joven en la precisión de la observación naturalista por el malacólogo Paul Godet, director del Museo de Historia Natural de Neuchâtel, su ciudad natal (*ibíd*., págs. 2 y 3), lanzado, todavía en la escuela, al ruedo de la confrontación científica internacional –en 1911, a la edad de 15

años, publicó sus primeros trabajos en revistas de gran circulación– Piaget cedió rápidamente a la seducción y el rigor de la investigación científica. Escuchemos sus palabras: “Estos estudios, por prematuros que fueran, resultaron sin embargo muy útiles para mi formación científica; además, funcionaron, podría decir, como instrumentos de protección contra el demonio de la filosofía. Gracias a ellos, tuve el raro privilegio de entrever la ciencia y lo que representa antes de sufrir las crisis filosóficas de la adolescencia. Haber tenido la experiencia precoz de estos dos tipos de problemática constituyó, estoy convencido, el móvil secreto de mi actividad posterior en psicología (*ibíd*., pág. 3).

Así, pues, y pese a dos importantes “crisis de adolescencia”, una religiosa y la otra filosófica (*ibíd*., pág. 4), Piaget llegó progresivamente a la convicción íntima de que el método científico era la única vía legítima de acceso al conocimiento y que los métodos reflexivos o introspectivos de la tradición filosófica en el mejor de los casos sólo podían contribuir a elaborar un cierto conocimiento (Piaget, 1965b).

Esta convicción, cada vez más fuerte, determinó las opciones básicas que Piaget asumió hacia los años veinte y que nunca más modificó, ya se tratara de la psicología que decidió estudiar, de la política académica que decidió defender o del compromiso que aceptó contraer ante los problemas de la educación. En lo que respecta a la psicología decía “ello me hizo adoptar la decisión de consagrar la vida a la explicación biológica del conocimiento” (*ibíd*., pág. 5), abandonando así, tras un interés inicial vinculado a su propia experiencia familiar (*ibíd*., pág. 2), el psicoanálisis y la psicología patológica. En cuanto a su trabajo de investigador y profesor universitario, la preocupación constante que animó y orientó su obra y su vida entera fue la de conseguir el reconocimiento, en particular por parte de sus colegas del campo de las ciencias físicas y naturales, del carácter igualmente científico de las ciencias del hombre y, concretamente, de la psicología y la epistemología. En cuanto a su actitud y su compromiso en el ámbito de la educación, su posición le llevó con toda naturalidad a reconocer, en el principio de la participación activa del estudiante, el camino privilegiado para incorporar el método científico en la escuela.

El descubrimiento de la infancia y de la educación

Animado por este proyecto, Jean Piaget se aleja de la introspección filosófica y llega a París a trabajar con Janet, Piéron y Simon en los laboratorios fundados por Binet. Allí descubre por primera vez la maravillosa riqueza del pensamiento infantil. También en esta oportunidad elabora el primer esquema de su método crítico, que a veces llamará

también método clínico, de interrogación del niño, partiendo de una síntesis totalmente original y sorprendente de las enseñanzas que acababa de recibir de Dumas y Simon en psicología clínica y de Brunschvicg y Lalande en epistemología, lógica e historia de las ciencias.

La originalidad del estudio del pensamiento infantil que realiza Piaget se basa en efecto en el principio metodológico según el cual la flexibilidad y la precisión de la entrevista en profundidad, que caracterizan el método clínico, deben modularse mediante la búsqueda sistemática de los procesos lógico-matemáticos que subyacen a los razonamientos expresados; además, para realizar este tipo de entrevista, es preciso remitirse a las distintas etapas de elaboración por las que pasó el concepto que se examina en el curso de su evolución histórica. La metodología de Piaget se presenta, pues, de entrada, como un intento de asociar los tres métodos que la tradición occidental hasta entonces mantenía separados: el método empírico de las ciencias experimentales, el método hipotético-deductivo de las ciencias lógico-matemáticas y el método histórico-crítico de las ciencias históricas (Munari, 1985a, 1985b).

En París Piaget interrogaba sobre todo a niños hospitalizados; sólo cuando Edouard Claparède y Pierre Bovet lo llaman a Ginebra comienza a estudiar al niño en su medio de vida “normal”, y sobre todo en la escuela: la Casa de los Niños del Instituto Jean-Jacques Rousseau se convirtió entonces en su principal ámbito de investigación. Sus trabajos en este centro privilegiado de la educación moderna y posteriormente en las escuelas primarias ginebrinas de la época –tal vez menos modernas que la Casa de los Niños– llevaron probablemente a Piaget a comprender la distancia que con demasiada frecuencia separaba las capacidades intelectuales insospechadas, que acaba de descubrir en los niños, y las prácticas normalmente utilizadas por los maestros de las escuelas públicas. Además, el hecho de trabajar en el marco del Instituto Jean-Jacques Rousseau, dedicado enteramente al desarrollo y al perfeccionamiento de sistemas de educación y de prácticas educativas, y no ya en establecimientos hospitalarios o laboratorios médicos interesados en el niño enfermo o deficiente, no podía dejar de ejercer cierta influencia en la conciencia que Piaget había adquirido de la problemática de la educación.

Sin embargo, reconoce Piaget no sin candor, “la pedagogía no me interesaba entonces, porque no tenía hijos” (Piaget, 1976, pág. 12). Años más tarde, cuando volvió a Ginebra tras un breve período en Neuchâtel, donde reemplazó a su antiguo maestro Arnold Reymond, y asumió, con Claparède y Bovet, la codirección del Instituto Jean-

Jacques Rousseau, su compromiso en materia de educación adquirió una primera forma tangible: “En 1929 acepté imprudentemente el cargo de director de la Oficina Internacional de Educación, cediendo a la insistencia de mi amigo Pedro Rosselló” (*ibíd.*, pág.17). Esto resultó ser un hito importante en la vida de Piaget, ya que lo llevó a descubrir los elementos sociopolíticos que inevitablemente están en juego en toda empresa educativa y a comprometerse a participar en el gran proyecto de una educación internacional.

De la aventura de la OIE a los principios educativos de Piaget

“En esta aventura había un elemento deportivo”, decía Piaget (*ibíd.*), como si quisiera restarle importancia. Con todo, permaneció a la cabeza de esta organización internacional desde 1929 a 1968. Esto constituye sin duda un hecho notable, no sólo en sí mismo, sino sobre todo en relación con la propia personalidad de Piaget, notoriamente poco dado a dedicarse a tareas no científicas.

¿Se trataba del deseo de mejorar los métodos pedagógicos mediante “la adopción oficial de técnicas mejor adaptadas al espíritu infantil” (*ibíd.*) y por lo tanto también más científicas? ¿O se trataba de poder intervenir con mayor eficacia en las instituciones escolares oficiales a través de una organización supragubernamental? ¿O bien se trataba de la esperanza de luchar contra la incomprensión entre los pueblos, y el flagelo de la guerra, mediante un esfuerzo educativo orientado hacia los valores internacionales?

Todos los años, desde 1929 hasta 1967, Piaget redactaba diligentemente el “Discurso del director” presentado al Consejo de la OIE y luego a la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. En esta colección de unos 40 textos, olvidados por la mayor parte de los comentaristas de la obra de Piaget, se expresan en forma mucho más explícita que en sus otros escritos los elementos del credo pedagógico de Piaget. Gracias a estos textos, más que mediante las obras de carácter general que Piaget aceptó publicar sobre temas de educación (Piaget, 1969, 1972b), es posible ilustrar los principios básicos que orientan su proyecto educativo. Se observa entonces que ese proyecto es mucho menos “implícito” y menos “inconsciente” de lo que se suele afirmar.

En primer lugar Piaget, contrariamente a lo que suele creerse, atribuye una importancia muy grande a la educación, y declara abiertamente que “sólo la educación puede salvar nuestras sociedades de una posible disolución, violenta o gradual” (Piaget, 1934c, pág. 31). Para Piaget, la empresa educativa es algo por lo que vale la pena luchar, confiando en el triunfo final: “Basta recordar que una gran idea tiene su propia fuerza 5, y que la realidad es en buena parte lo que queremos que sea 6, para tener confianza y

asegurarse de que, partiendo de nada, lograremos dar a la educación, en el plano internacional, el lugar que le corresponde por derecho” (*ibíd*.). Algunos años más tarde, al comenzar la segunda guerra mundial, Piaget declara también: “Tras los cataclismos que marcaron estos últimos meses, la educación constituirá, una vez más, el factor decisivo no sólo de la reconstrucción, sino inclusive y sobre todo de la construcción propiamente dicha” (Piaget, 1940, pág. 12). **La educación constituye pues, a su juicio, la primera tarea de todos los pueblos, más allá de las diferencias ideológicas y políticas**: “El bien común de todas las civilizaciones: la educación del niño” (*ibíd*.) ¿Pero qué tipo de educación? En este caso, y a diferencia de lo que dirá más tarde a Bringuier (1977, pág. 194), Piaget no teme explicitar sus opiniones en los “Discursos”. En primer lugar, enuncia una regla fundamental: **“La coerción es el peor de los métodos pedagógicos”** (Piaget, 1949d, pág. 28).

Por consiguiente, **“en el terreno de la educación, el ejemplo debe desempeñar un papel más importante que la coerción”** (Piaget, 1948, pág. 22). Otra regla, igualmente fundamental y que propone en varias ocasiones es la **importancia de la actividad del alumno**: “Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno” (Piaget, 1950, pág. 35). Este principio educativo reposa, para Piaget, en una realidad psicológica indiscutible: “Toda la psicología contemporánea nos enseña que la inteligencia procede de la acción” (*ibíd*.). De ahí el papel fundamental que la investigación debe desempeñar en toda estrategia educativa; sin embargo, esta investigación no debe ser abstracta: “La acción supone investigaciones previas y la investigación sólo tiene sentido si apunta a la acción” (Piaget, 1951, pág. 28).

Por lo tanto, se propone **una escuela sin coerción, en que el alumno debe experimentar activamente para reconstruir por sí mismo lo que ha de aprender**. Este es en líneas generales el proyecto educativo de Piaget. Sin embargo, “No se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo” (Piaget, 1949, pág. 39). Respecto de este principio, que considera primordial, Piaget no teme la polémica: “En la mayor parte de los países, la escuela forma lingüistas, gramáticos, historiadores, matemáticos, pero no educa el espíritu experimental. Hay que insistir en la dificultad mucho mayor de formar el espíritu experimental que el espíritu matemático en las

escuelas primarias y secundarias. ... Es mucho más fácil razonar que experimentar" (*ibíd*.).

¿Qué papel tendrían entonces en esta escuela los libros y los manuales? "La escuela ideal no tendría manuales obligatorios para los alumnos sino solamente obras de referencia que se emplearían libremente. ... los únicos manuales indispensables son los que usa el maestro" [*ibíd*.].

¿Solo son válidos estos principios para la educación del niño? "Por el contrario, los **métodos activos** que recurren a este trabajo a la vez espontáneo y orientado por las preguntas planteadas, trabajo en que **el alumno redescubre o reconstruye las verdades en lugar de recibirlas ya hechas**, son igualmente necesarios para el adulto que para el niño. ... Cabe recordar, en efecto, que cada vez que el adulto aborda un problema nuevo, el desarrollo de sus reacciones se asemeja a la evolución de las reacciones en el curso del desarrollo mental" (Piaget, 1965a, pág. 43).

Estos son, pues, los principios básicos de la educación según Piaget. En cuanto a las distintas disciplinas, Piaget tampoco vacila en sus "Discursos" en prodigar consejos precisos, sobre todo a propósito de la enseñanza de las matemáticas:

En vista de que los niños pequeños están más desarrollados desde el punto de vista sensoriomotor que desde el de la lógica verbal, conviene proporcionarles esquemas de acción sobre los que pueda basarse la enseñanza posterior... Por consiguiente, una educación sensorio-motriz, tal como se practica, por ejemplo, en la Casa de los Niños de Ginebra favorece la iniciación a las matemáticas" (Piaget, 1939c, pág. 37). Su posición a este respecto es muy clara: "La comprensión matemática no es cuestión de aptitud en el caso del niño. Es un error suponer que un fracaso en matemáticas obedezca a una falta de aptitud... La operación matemática deriva de la acción: resulta que la presentación intuitiva no basta, el niño debe realizar por sí mismo la operación manual antes de preparar la operación mental. ... En todos los aspectos de las matemáticas, lo cualitativo debe preceder a lo numérico" (Piaget, 1950, págs. 79 y 80).

Piaget presta también especial atención a la enseñanza de las ciencias naturales: "Quienes por profesión estudian la psicología de las operaciones intelectuales del niño y el adolescente siempre se sorprenden de los recursos de que dispone todo alumno normal a condición de que se le proporcionen los medios de trabajar activamente sin constreñirlo a demasiadas repeticiones pasivas... Desde este punto de vista, la enseñanza de las ciencias es la educación activa de la objetividad y de los hábitos de verificación (Piaget, 1952, pág. 33).

Pero el principio de la educación activa se puede aplicar también a ámbitos menos técnicos, como el aprendizaje de una lengua viva: “aprender la lengua en la forma más directa posible para poderla dominar; después reflexionar sobre ella para deducir la gramática” (Piaget, 1965b, pág. 44); e incluso al desarrollo de un espíritu internacional: “para luchar contra el escepticismo y las dificultades de las relaciones entre los pueblos, sólo se imaginaron remedios de carácter receptivo, consistentes en lecciones, exhortaciones a la sensibilidad y a la imaginación de los alumnos... Habría que establecer entre los niños, sobre todo entre los adolescentes, relaciones sociales, apelar a su actividad y a su responsabilidad” (Piaget, 1948, pág. 36).

En cuanto a las relaciones entre educación y psicología, en sus “Discursos” Piaget es mucho más explícito que en otros trabajos. Por de pronto, la relación entre educación y psicología es para él una relación necesaria: “No creo que exista una pedagogía universal. **Lo que es común a todos los sistemas de educación es el propio niño, o al menos algunas características generales de su psicología”** (Piaget, 1934a, pág. 94). Y son justamente estas **características generales las que debe poner en evidencia la psicología, a fin de que los métodos educativos puedan tenerlas en cuenta:** “Es innegable que las investigaciones de los psicólogos han sido el punto de partida de casi todas las innovaciones metodológicas y didácticas de estas últimas décadas. Tampoco hace falta recordar que todos los métodos que apelan a los intereses y a la actividad real de los alumnos se han inspirado en la psicología genética” (Piaget,1936a, pág.14).

Sin embargo, “las relaciones entre la pedagogía y la psicología son complejas: la pedagogía es un arte, mientras que la psicología es una ciencia, pero si el arte de educar supone aptitudes innatas que son irremplazables, requiere ser desarrollado mediante conocimientos necesarios sobre el ser humano que se educa” (Piaget, 1948, pág. 22). Por otra parte, “se suele afirmar que la educación es un arte, y no una ciencia, y que por tanto no debería requerir una formación científica. Si es cierto que la educación es un arte, lo es por la misma razón que la medicina, la cual, si bien exige aptitudes y un don innato, también requiere conocimientos anatómicos, patológicos, etc. Asimismo, si la pedagogía debe moldear el espíritu del alumno, ha de partir del conocimiento del alumno, y por tanto de la psicología” (Piaget 1953, pág. 20).

Precisando aún más, en el plano de la investigación científica, Piaget considera –y no sin una ligera intención polémica– que la pedagogía experimental no podría subsistir sin el concurso de la psicología: “Si la psicología experimental quiere seguir siendo una ciencia puramente positivista, es decir, que se limita a constatar hechos, pero no pretende

explicar esos hechos, que se limita a constatar rendimientos, pero sin comprender sus razones, es evidente que no se necesita la psicología… Pero si la pedagogía experimental quiere comprender lo que descubre, explicar los rendimientos que constata, exponer las razones de la eficacia de ciertos métodos en comparación con otros, en ese caso, por supuesto, es indispensable relacionar la investigación pedagógica con la investigación psicológica, es decir practicar constantemente la psicopedagogía y no simplemente la medida del rendimiento en pedagogía experimental" (Piaget, 1966a, pág. 39).

Pero, si las relaciones entre pedagogía y psicología son complejas, el diálogo entre educadores y psicólogos no lo es menos. Piaget llega incluso a proponer consejos estratégicos que, por sorprendentes que puedan parecer, traducen la sabiduría y la experiencia de un hábil negociador. Es preciso tener siempre presente, nos recuerda, "la ley psicológica más elemental: que a nadie le gusta que le den lecciones y a los maestros menos todavía. Hace tiempo que los psicólogos saben bien que, para que los maestros y los administradores los escuchen, no deben dar la impresión de estar recurriendo a doctrinas psicológicas, sino que deben dar a entender que están apelando simplemente al sentido común" (Piaget, 1954a, pág. 28).

¿Oportunismo? Podría parecerlo a primera instancia. Sin embargo, pensándolo bien, también aquí se manifiesta el credo educativo fundamental de Piaget: "Tenemos confianza en el valor educativo y creador del intercambio objetivo. Pensamos que las verdades se conforman a partir de la información mutua y la comprensión recíproca de puntos de vista diferentes. Nos hemos defendido del espejismo de las verdades generales para creer en esta verdad concreta y viviente que nace de la libre discusión y de la coordinación laboriosa y tanteante de perspectivas distintas y a veces contrarias" (*ibíd*.).
Este credo no se confina exclusivamente al ámbito de las actividades educativas: es, para Piaget, la condición indispensable de todo trabajo científico, el principio regulador de toda actividad humana, la norma de vida de todo ser inteligente.

La larga construcción de la epistemología genética

Con esta perspectiva, pues, prosiguió Piaget durante largos años al gran proyecto que lo fascinaba desde el principio de su carrera: el de poder establecer "una especie de embriología de la inteligencia" 6 (Piaget, 1976, pág. 10). Estudiando así, con enfoques y métodos diversos, a través de la confrontación entre estudios de distintos horizontes y de especialidades diferentes, la **evolución de la inteligencia desde la más tierna infancia**,

Piaget llegó a formular su famosa hipótesis de un “paralelismo” entre los procesos de elaboración del conocimiento individual y los procesos de elaboración del conocimiento colectivo, es decir entre la *Psicogénesis y la historia de las ciencias* (Piaget y García, 1983).

Esta hipótesis suscitó vivas controversias que trascendieron con mucho las fronteras de la región de Ginebra y el ámbito específico de la psicología. Desde el punto de vista heurístico, tiene sin embargo una fecundidad extraordinaria: no sólo inspiró la enorme producción científica del Centro Internacional de Epistemología Genética, cuyos trabajos ocupan actualmente 37 volúmenes, sino que también dio un nuevo impulso al debate de fondo sobre la educación inspirada en Piaget, sobre todo en los Estados Unidos de América 8.

El Piaget psicólogo ya había proporcionado al educador una serie importante de datos experimentales en apoyo de los métodos activos, preconizados igualmente por Montessori, Freinet, Decroly y Claparède 9. **Con sus trabajos sobre los estadios del desarrollo de la inteligencia ya había incitado a los maestros a adaptar mejor sus intervenciones pedagógicas al nivel operatorio alcanzado por el alumno**. Ahora bien, el Piaget epistemólogo proponía otro punto de vista y sugería descentrarse de alguna manera del alumno, de su nivel, de sus dificultades, de sus habilidades particulares para abrirse más al contexto cultural y tener en cuenta los diversos recorridos y trayectorias históricas de los conceptos que se propone estudiar o hacer estudiar.

En particular, el postulado básico de la psicoepistemología genética según el cual la explicación de todo fenómeno, sea físico, psicológico o social, debe buscarse en su propia génesis y no en otra parte ha contribuido a dar un nuevo papel a la dimensión histórica tanto en la práctica pedagógica como en la reflexión sobre la educación. Toda teoría, todo concepto, todo objeto creado por el hombre fue anteriormente una estrategia, una acción, un gesto. De este postulado básico nace entonces una nueva norma pedagógica: **si, para aprender bien, es necesario comprender bien, para comprender bien es preciso reconstruir por sí mismo no tanto el concepto u objeto de que se trate sino el recorrido que ha llevado del gesto inicial a ese concepto o a ese objeto.** Además, este principio puede aplicarse tanto al objeto del conocimiento como al sujeto que conoce, de ahí la necesidad de desarrollar paralelamente a todo aprendizaje una metarreflexión sobre el proceso mismo de aprendizaje 10.

La doble lectura del constructivismo genético

Los hechos y las teorías del constructivismo genético de Piaget, y sobre todo su descripción de los estadios del desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos científicos, han sido objeto de lecturas muy diferentes según el tipo de concepción, expresa o tácita, que cada lector tuviera de la cultura, objetivo último, es innegable, de toda empresa educativa.

Entre estas diversas concepciones, cabe reconocer dos tendencias principales: una que entiende la cultura como una suerte de edificio que se construye progresivamente según un procedimiento bien programado y otra que la considera más bien una especie de red dotada de cierta plasticidad y de una capacidad de autoorganización y, por consiguiente, cuyo proceso de construcción o de reconstrucción se puede provocar o facilitar pero no dominar totalmente (Fabbri y Munari, 1984a).

Lo interesante es que ambas tendencias hacen referencia al constructivismo genético de Piaget, precisamente a su teoría de los estadios, pero le dan interpretaciones que se ubican en niveles diferentes, uno más concretamente psicológico y el otro más propiamente epistemológico, interpretaciones que en la práctica pedagógica han terminado por oponerse radicalmente.

La primera, la que se sitúa principalmente al nivel de la psicología del niño, da al concepto de estadio el sentido de un escalón, una etapa precisa y necesaria en la construcción del edificio de la cultura, etapa determinada por la naturaleza misma, casi biológica, del proceso de crecimiento y que, según se entiende, representa un logro estable y sólido sin el cual toda construcción posterior sería imposible. Típica de esta posición es, por ejemplo, la utilización de “pruebas” al estilo de Piaget para legitimar de forma más “científica” las prácticas de orientación y selección escolares encaminadas a jerarquizar a la vez el sistema y las prácticas educativas en niveles considerados como “homogéneos” y cada vez más difíciles de alcanzar.

A esta primera interpretación del constructivismo genético de Piaget se opone la segunda, que se ubica más bien en el plano de la reflexión epistemológica y para la cual el concepto de estadio debe interpretarse más bien como una especie de estructuración o reestructuración repentina, parcialmente imprevisible, siempre tradicional e inestable, de una red compleja de relaciones que vinculan, en un movimiento continuamente cambiante, cierto número de conceptos y operaciones mentales. Un ejemplo típico de esta segunda posición –que recuerda claramente la de Kuhn (1962)– es el abandono de toda forma rígida de programación y de uniformización en la práctica pedagógica en

beneficio de un esfuerzo especial por crear contextos encaminados a favorecer el surgimiento de las formas de organización de los conocimientos que se desea ver aparecer (Munari, 1990d).

Estas dos posiciones, aunque opuestas, suelen encontrarse juntas en las diversas regiones (tanto en el sentido propio como en el figurado) del complejo y heterogéneo mundo de la educación. A veces una prevalece sobre la otra, según el momento histórico concreto, las tradiciones locales, los factores económicos y las fuerzas políticas en juego.
Sin embargo, la segunda parece tener una mayor difusión actualmente, tal vez menos dentro de las instituciones escolares que en la práctica educativa extraescolar, y sobre todo en las estrategias de formación de los responsables de empresas, posiblemente a causa de los nuevos desafíos que un medio cada vez más interconectado e imprevisible impone a la organización de las actividades humanas 11.

De manera que, el Piaget "psicólogo" dejó una huella evidente en las prácticas escolares, sobre todo en lo que se refiere a la educación de la primera infancia, y si el Piaget "político" de la "educación" sin duda contribuyó a promover movimientos de coordinación internacional en materia de educación, el Piaget "epistemólogo", por su parte, influye actualmente en empresas educativas que se sitúan en ámbitos que no había imaginado. He aquí un signo innegable de la riqueza de las consecuencias teóricas y las sugerencias concretas que su obra puede ofrecer todavía a los educadores.

Notas

1. Psicólogo y epistemólogo, profesor ordinario en la Universidad de Ginebra donde dirige, desde 1974, la Unidad de Psicología de la Educación, Alberto Munari colaboró con Jean Piaget desde 1964 a 1974 y obtuvo en 1971 el doctorado en psicología genética experimental bajo su dirección. Es autor de numerosas publicaciones, entre ellas: "The Piagetian approach to the scientific method: implications for teaching" [El enfoque de Piaget del método científico: consecuencias para la enseñanza]; "La scuola di Ginebra dopo Piaget" [La escuela de Ginebra después de Piaget] (en colaboración); y recientemente (1993) Il sapere ritrovato: conoscenza, formazione, organizzazione [El saber recuperado: conocimiento, formación, organización].
2. Piaget, 1925, 1928, 1930, 1931, 1932, 1933a, 1933b, 1934a, 1934b, 1935, 1936a, 1939a, 1939b, 1942, 1943, 1944, 1949a, 1949b, 1949c, 1954a, 1957, 1964, 1965, 1966a, 1966b, 1969, 1972a, 1972b, 1973; Piaget y Duckworth, 1973. Además, Piaget redactó, en tanto que de director de la Oficina Internacional de Educación, unos 40 discursos e informes, publicados todos por la Oficina Internacional de Educación entre 1930 y 1967.
3. Poco menos de 1.000 páginas (incluidos los discursos e informes redactados para la Oficina Internacional de Educación) de un total calculado en 35.000 páginas, sin contar las traducciones.
4. A este respecto, la bibliografía mundial es sumamente abundante y es difícil preparar una lista completa. Entre las obras de referencia clásicas cabe citar: Campbell y Fuller, 1977; Copeland, 1970; Duckworth, 1964; Elkind, 1976; Forman y Kuschner, 1977; Furth, 1970; Furth y Wachs, 1974; Gorman, 1972; Kamii, 1972; Januk y de Vries, 1977; Labinowicz, 1980; Lowery, 1974; Papert, 1980; Rosskopf *et al.*, 1971; Schwebel y Raph, 1973; Sigel, 1969; Sinclair y Kamii, 1970;

Sprinthall y Sprinthall, 1974; Sund, 1976; Vergnaud, 1981.8El propio autor de este perfil, junto con algunos colegas que colaboran con nuestro grupo y en particular con Donata Fabbri, hemos analizado en diversas oportunidades las consecuencias educativas de la psicoepistemología de Piaget: Bocchi *et al.*, 1983; Ceruti *et al.*, 1985; Fabbri, 1984, 1985, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991, 1992; Fabbri y Formenti, 1989, 1991; Fabbri *et al.*, 1992; Fabbri y Munari, 1983, 1984a, 1984b, 1985a, 1985b, 1988, 1989, 1991; Fabbri y Panier-Bagat, 1988; Munari, 1980, 1985a, 1985b, 1985c, 1987a, 1987b, 1987c, 1988, 1990a, 1990b, 1990c, 1992; Munari *et al*, 1980.

5. Esta es una convicción fundamental de Jean Piaget, presente ya en sus primeros escritos: véase *La mission de l'idée* (Piaget, 1915).

6. Bello acto de fe constructivista.

7. Quisimos subrayar este pasaje, con demasiada frecuencia ignorado por los que consideran que el método de Piaget sólo sería aplicable a los niños, porque a nuestro juicio reviste una importancia capital desde el punto de vista educativo. Con este espíritu hemos elaborado, con Donata Fabbri, una estrategia de intervención educativa para adultos a la que denominamos “Laboratorio de epistemología operativa” (Fabbri, 1988a, 1990; Fabbri y Munari, 1984a, 1985b, 1988, 1990, 1991; Munari, 1982, 1989, 1990a, 1992, 1993).

8. Véase Copeland, 1970; Elkind, 1976; Furth, 1970; Gorman, 1972; Schwebel y Raph, 1973.

9. En esta serie de cien “Pensadores de la educación” figuran los perfiles de Montessori. Freinet, Decroly y Claparède.

10. A este respecto, y aunque no parezcan haber tenido relación directa con la psicología de Piaget, excepto naturalmente en Ginebra, las diversas tendencias, cada vez más numerosas, que utilizan las biografías educativas o las historias de vida como instrumento pedagógico podrían considerarse un corolario particular de este principio (véase, por ejemplo, Dunn, 1982; Ferrarotti, 1983; Josso, 1991; Pineau y Giobert, 1989; Sarbin, 1986). Del mismo modo, y aunque su origen sea distinto (Flavell, 1976), la corriente cada vez mayor de investigaciones e intervenciones pedagógicas vinculadas con el metaconocimiento puede situarse también en esta misma dirección (véase Noël, 1990; Weinert y Kluwe, 1987; y también Piaget, 1974a, 1974b).11. Véase por ejemplo Fabbri, 1990; Fabbri y Munari, 1988; Landier, 1987; Munari, 1987b.

Referencia del documento

Munari, A. (1999). Jean Piaget 1896-1980. UNESCO. En http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF. Consultado el 20 de julio de 2008.

Nota: El texto se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 315-332.

JEAN PIAGET

Hace más de medio siglo empezó a escribir sobre el desarrollo de los niños un brillante joven suizo, Jean Piaget, quien nació en 1896 y en 1970 continuaba aún sus investigaciones y publicaciones sobre su desarrollo intelectual, la genética, la lógica y la epistemología. Sus primeros estudios fueron consagrados a la biología y a la edad de 10 años publicó su primer artículo científico. En 1918 recibió el doctorado en ciencias biológicas y un año más tarde estaba trabajando en el laboratorio de Alfredo Bidet en París ayudándole a estandarizar las pruebas de inteligencia para los niños franceses. Piaget se interesó más por descubrir las razones por las cuales los niños daban respuestas equivocadas a las preguntas de la prueba, que por comprobar las habilidades intelectuales. Después de un corto tiempo abandonó el laboratorio y fundó un centro en Ginebra para dedicarse al estudio del desarrollo del niño y la epistemología.

Principales conceptos teóricos y proposiciones

Piaget (1970) nos dice que las personas por el hecho de ser organismos biológicos activos están en una permanente interacción con el medio, lo cual permite lograr un conocimiento de los objetos externos, del yo y de las relaciones yo y objeto. El niño hereda las capacidades específicas y únicas de la especie humana. Estas capacidades heredadas que no son independientes sino que tienen influencia recíproca con el medio, determinan las cuatro etapas sucesivas del desarrollo. En un sentido muy realístico los individuos en desarrollo se proyectan a sí mismos y al mundo que los rodea. No registran en forma exclusivamente pasiva las cosas que perciben como ocurre en una cámara fotográfica, sino que por el contrario transforman y organizan activamente las impresiones sensoriales dentro de sus estructuras cognoscitivas. Esta es una de las proposiciones fundamentales de la teoría siempre vigente de Piaget.

Los dos mecanismos principales de la vida y del conocimiento en los seres humanos y en los otros animales son la **organización y adaptación**. La primera está relacionada directamente con la capacidad de transformar y combinar elementos sensoriales discretos en estructuras. Como ya lo vimos esta estructuración puede consistir en la organización de dos o más elementos para formar un todo, o de la totalidad de elementos. Dichas estructuras son relativamente estables y duraderas más bien que inestables o transitorias; si bien ellas cambian con cada una de las etapas sucesivas del

desarrollo, también permiten al individuo ejercer una interacción en cada etapa con el medio de una manera inteligente y racional.

La adaptación de un organismo a su medio ambiente requiere asimilación y acomodación. Piaget explica: "desde el punto de vista biológico, la **asimilación** es la integración de elementos externos a las estructuras de un organismo que está evolucionando o ya está completo. Análogamente, la asimilación de los alimentos consiste en una transformación química que los incorpora a las sustancias del organismo; la asimilación clorofílica consiste en una integración de la energía de radiación al ciclo metabólico de una planta" (Piaget, 1970, pp.706-707). En forma semejante, la **acomodación** es el aspecto visible de un proceso operativo e indica las modificaciones que ocurren en todo el conjunto de un individuo como resultado de la influencia del medio ambiente. **Por ejemplo,** el niño aprende a coger un lápiz (asimilación) pero si va a escribir o a sacarle punta tiene que sostenerlo de una manera especial (acomodación). De igual manera ocurre cuando el niño entiende el sentido numérico de 8 y 4 (asimilación), pero él tiene que hacer una acomodación al enfrentarse a estas dos modalidades diferentes: "¿cuántas bolas me quedan si agrego cuatro a estas ocho? y ¿cuánto son 8 +4?.

Los procesos fundamentales de organización, asimilación, y acomodación son efectivos operativamente durante toda la vida y proporcionan la continuidad esencial a lo largo de estas etapas del desarrollo, cambiando con cada etapa sucesiva de este desarrollo. Así la asimilación de un lápiz o de la palabra "bebé" o de cualquier otra cosa en un niño de dos años, es muy distinta después de los seis años. En el sistema piagetano, los resultados de un determinado proceso cognoscitivo para el individuo, son el producto de la forma como se experimentaron los elementos del medio ambiente, de las invariables funcionales de asimilación y acomodación y de las estructuras cognoscitivas del individuo. A su vez, las estructuras cognoscitivas se organizan y reorganizan en forma sistemática desde e nacimiento hasta la edad madura y constituyen la base para las etapas cualitativamente diferentes del desarrollo del individuo y su correspondiente inteligencia. Entre la asimilación y la acomodación continuamente ocurren interacciones y la adaptación no tendría lugar sino tuviera que regularse esas interacciones. Piaget empleó el concepto equilibración para indicar un mecanismo autorregulador.

Piaget considera los anteriores conceptos como fundamentales para explicar el desarrollo de una etapa a otra y también la estabilidad entre las etapas y dentro de ellas. Así las etapas se aceleran o retardan por efectos del medio ambiente social, pero el orden

constante en el paso por estas etapas no puede atribuirse a efectos ambientales, porque todos los niños atraviesan estas etapas en el mismo orden de secuencia.

Etapas del desarrollo cognoscitivo

Piaget indica cuatro etapas con sus correspondientes edades escalonadas y los rasgos característicos de cada una de ellas.

Etapa I. Sensoriomotriz

Aproximadamente corresponde a los dos primeros años de vida, **el aprendizaje se efectúa principalmente por la percepción del medio ambiente a través de los sentidos, por el manejo de objetos y por otras acciones motoras.** Al principio el niño no tiene conciencia de lo que es su cuerpo, las relaciones sensoriales y los objetos que lo rodean, pero posteriormente va adquiriendo esa conciencia de los objetos y de sí mismo, y entonces es capaz de coger un objeto, darle movimiento hacia determinada parte e imitar sonidos y acciones. Las experiencias sensoriales- visión, sonido, tacto y gusto- se coordinan y poco a poco los niños aprenden a tocar lo que pueden ver y a mirar hacia donde escuchan algún sonido. Ya hacia el final del período las acciones motoras de los niños están bien coordinadas y por ejemplo, pueden recoger un juguete ejecutando acciones simultáneas como arrodillarse sin perder el equilibrio, agacharse hacia un juguete y tomarlo.

El niño también empieza a organizar su medio y es entonces cuando aprende a discriminar varios objetos que están a su alrededor y a verlos más bien como cosas relativamente permanentes que como cosas pasajeras. Por ejemplo, si un niño de 4 o 5 meses está jugando con una pelota y de pronto se la pierde, no la busca, por más que sea muy fácil cogerla o que pueda gatear hasta el sitio donde está. Es como si el objeto hubiera dejado de existir una vez que se ha perdido de vista, a esta edad la visualización de los objetos no incluye esa realidad de permanencia, solamente a los dos años de edad el niño mira los objetos como cosas permanentes y por eso busca los juguetes o cualquier objeto que haya desaparecido de su vista.

Etapa II. Preoperacional

Se trata de un período de cinco años que se considera en primer término como de transición. Aquí todavía el nivel de estabilidad no está muy definido, a pesar de que el niño aprenda nombres de objetos, clasifique las cosas en una sola dimensión y

perfeccione sus habilidades sensomotoras. En este periodo se conforman ciertos conceptos generales de relación como más grande, más viejo, más alto.

Una de las características más importantes y obvia **es el desarrollo y ampliación del idioma**; sin embargo Piaget hace énfasis en el hecho de que si el niño en esta etapa empieza a emplear palabras, eso no quiere decir que necesariamente haya conceptualización, el niño emplea etiquetas para designar cosas y acciones pero de manera diferente que el adulto, por ejemplo la palabra "carro" puede usarla para indicar cualquier cosa que se mueva en tanto que el adulto dirá carro, camión, tren, bicicleta. A este tipo de concepto Piaget lo llama preconcepto.

Otra característica del niño es el egocentrismo. Él solo cree en la realidad, el mundo es como él lo ve y sencillamente no entiende por qué pueden existir otros puntos de vista. Por ejemplo, en un debate entre dos niños de cuatro años van a surgir seguramente monólogos sin ninguna relación, pues mientras el uno habla sobre perros el otro puede estar conversando sobre aviones. En esta etapa es muy común observar el juego paralelo, es decir que los niños estén en el mismo grupo jugando con bolas, pero cada uno está jugando con ellas una cosa diferente.

En esta etapa también los niños fallan en la descentralización, es decir que ellos piensan en objetos solamente de una manera y no de diferentes modos. Piaget en un experimento con un niño de 5 años que tiene una caja con 27 bolitas de madera, 20 son blancas y 7 marrones, cuando se le pregunta al niño si hay más bolitas blancas o más de color marrón, contesta acertadamente que hay más blancas, pero si le preguntamos si hay más blancas o más de madera no entiende la pregunta, ya que una vez que el niño se ha formado una idea de bolas blancas o marrones no puede pensar en ellas de otra manera. El niño ha centrado su atención sólo en la dimensión del color y ya no es capaz de alejar o descentralizar su imaginación para pensar de qué están hechas las bolitas.

En esta etapa la característica más conocida del niño consiste en poder conservar la relación de numerosidad con otras cosas, es decir la habilidad para entender que el número de cosas no cambia simplemente porque alteramos su forma o distribución.

Etapa III. Operaciones concretas

Piaget utiliza el término operaciones, para describir las acciones cognoscitivas muy bien organizadas en una poderosa red o sistema. En esta etapa las operaciones que el niño ejecuta están estrechamente ligadas a objetos y acciones concretas. El pensamiento lógico puede presentarse, pero esto solo ocurre si tenemos a la mano objetos concretos o

si se pueden hacer venir las experiencias pasadas reales. Por ejemplo: pensemos en un niño de 8 a 9 años a quien le damos tres pedazos de madera de diferente tamaño, solamente basta mirarlos para que nos responda que si X es más grande que Y y Y es más grande que Z, entonces X es más grande que Z. Pero si se le presenta este mismo problema en forma abstracta, es decir sólo con palabras, entonces sí tendrá dificultades para responder correctamente.

Sin embargo, esta etapa representa un progreso en el pensamiento lógico del niño y además ya es capaz de pensar con anticipación en las posibles consecuencias de una acción.

En este periodo el egocentrismo del niño disminuye y ya es capaz de aceptar el punto de vista de otra persona, además de que su conversación resulta cada vez más socializada y menos egocéntrica; empieza a entender los cambios de puntos de vista y la presencia de objetos desde ciertos puntos de superioridad. Ocurre también la conservación de la numerosidad, de la longitud, del área y por último del volumen. Por ejemplo, respecto a la longitud, ya no va a sostener más que un camino sinuoso y uno recto tienen la misma longitud si empiezan y terminan en el mismo punto. Además ya se hace posible la descentralización y se puede pensar en las múltiples dimensiones de un solo objeto. Ahora ya se entiende también la reversibilidad de las operaciones pues por ejemplo al entender la conservación del líquido, el niño sabe que la operación puede hacerse al revés permitiendo el regreso a los dos vasos idénticos de tal manera que la cantidad de líquido aparezca igual.

En esta etapa ocurre un avance en la habilidad del niño para clasificar, formar conceptos y agrupar los mismos conceptos en diferentes dimensiones, por ejemplo pollos como animales vivos y como un alimento cocinado. A pesar que el niño durante la etapa de las operaciones concretas avanza positivamente en el desarrollo de los conceptos, es importante tener presente que su pensamiento está todavía limitado principalmente a objetos concretos y a cosas que se pueden percibir o manipular.

Etapa IV. Operaciones formales

Cuando el niño llega a la adolescencia, entra a la etapa más avanzada de las operaciones cognoscitivas. Ahora puede manejar algo más que las situaciones concretas y reales de la etapa anterior, puede pensar en forma lógica sobre cosas abstractas, cosas que sólo existen en su mente, puede crear teorías y sacar conclusiones lógicas sobre sus consecuencias, aún sin haber tenido experiencia directa en la materia. Una vez dominada

la descentralización y la reversibilidad y pudiendo ahora pensar en abstracto, el niño ya puede resolver problemas abstractos y en general pensar ya como un hombre de ciencia. Un ejemplo para ilustrar la forma como se piensa en este nivel, consiste en lo siguiente: se le da a un niño cuatro frascos que contienen un líquido incoloro; quien dirige el experimento saca un frasco más pequeño que contiene X líquido también incoloro; lo agrega al líquido que hay en un sexto frasco que inmediatamente se vuelve amarillo. Luego se le pide al niño que utilizando sus cuatro frascos y el líquido X produzca ese mismo color. El niño que está en la etapa operacional concreta normalmente ensaya combinaciones simples, es decir el frasco 1 con X, el frasco 2 con X, el frasco 3 con X y el 4 con X y cree que con esto ha hecho todo lo que es posible hacer. Si se le pide que trate de hacerlo con varios frascos simultáneamente, lo hace totalmente al azar y puede que acierte o no con la combinación apropiada; pero si de casualidad acierta y da con el color amarillo, generalmente se confunde si lo va hacer de nuevo y a repetir los pasos que dio. En cambio el adolescente que ya está en la etapa de operaciones formales, resuelve el problema en forma muy diferente. Una vez que ha ensayado las combinaciones simples entonces empieza a hacer combinaciones complejas pero en forma sistemática y ordenada: X con los frascos 1 y 2, X con el 1 y el 3, X con el 1 y el 4 y así sucesivamente. Después de que ha encontrado una solución al problema, puede continuar buscando otras posibilidades. Al resolver estos problemas de combinación el adolescente esta demostrando su habilidad para mantener varios factores como constantes y otros variables. Durante toda la adolescencia el desarrollo intelectual lleva implícita principalmente una creciente sofisticación en el manejo de las operaciones formales.

Referencia del documento

Klausmeier, H. y Ripple, R. (1997). Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget. Capítulo 6 Desarrollo y variabilidad del niño. Pág. 129-139. Enciclopedia de psicología educativa. Aprendizaje, habilidades humanas y conducta. Tomo 1. México: Oxford University Press México.

Bibliografía

-Chateau, J. (1992). Los grandes pedagogos. 7a. reimp. México: Fondo de Cultura Económica.

-Diep, H. Ma. del C. (s/a). Ensayo sobre Juan Jacobo Rousseau y su obra "Emilio o de la educación". Universidad abierta. En http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/D/Diep%20Herran%20Maria-Ensayo%20 sobre%20Juan%20Jacobo.htm. Consultado el 25 de junio de 2008.

-Guichot Reina, V. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). Revista Colombiana de Educación. No. 43. Universidad Pedagógica Nacional. En http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/43_04ens.pdf. Consultado el 23 de mayo de 2008.

-Klausmeier, H. y Ripple, R. (1997). Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget. Capítulo 6 Desarrollo y variabilidad del niño. Pág. 129-139. Enciclopedia de psicología educativa. Aprendizaje, habilidades humanas y conducta. Tomo 1. México: Oxford University Press México.

-Munari, A. (1999). Jean Piaget 1896-1980. UNESCO. En http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF. Consultado el 20 de julio de 2008.

-S/A (1996). María Montessori: una revolución en la educación. La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. No. 8. http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/montes8.htm. Consultado el 19 de julio de 2008.

-S/a (2000). Jean-Jacques Rousseau Parte I. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Con*texto* Educativo No. 4. En http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/2/rousseau.htm. Consultado el 20 de junio de 2008.

S/a (2000). Jean-Jacques Rousseau Parte II. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Con*texto* Educativo No. 5. En http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/3/rousseau.htm. Consultado el 20 de junio de 2008.

-Santana, A. (1998). Juan Enrique Pestalozzi: Humanismo y pedagogía. Contribución a la educación moderna. Revista electrónica La Tarea No. 10. En http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/santan10.htm. Consultado el 13 de mayo de 2008.

-Soëtard, M. (1999). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). UNESCO. En http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF. Consultado el 28 de junio de 2008.

-Suárez, Martín Eduardo (2006). Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Nº. 43. En http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037615. Consultado el 16 de junio de 2008.

-Westbrook, R.B. (1999). John Dewey (1859-1952). UNESCO. En http://www.ibe. unesco.org/publications/thinkersPdf/deweys.pdf. Consultado el 28 de junio de 2008.

-Yaglis, D. (s/a). Montessori 1870-1952. Confederación Nacional de Escuelas Particulares A.C. Departamento de investigación institucional. Educadores. En http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/montessori.htm. Consultado el 4 de julio de 2008.